الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان

إعداد

فرح فتحي عبد القادر عبد الله

إشراف

الدكتور خالد تيسير الشرايري

أستاذ مساعد

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط . الأردن

2014/2/15

تفويض

أنا الطالبة (**فرح فتحي عبد القادر عبد الله**) الموقعة أدناه أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان (**الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان**) بإشراف (**الدكتور خالد تيسير الشرايري**) من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك. كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً، وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الإسم: **فرح فتحي عبد القادر عبد الله**

التوقيع:



قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2014/2/15

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور خالد الشرايري، رئيساً ومشرفاً	....
أستاذ مساعد/ دراسات طفولة/ جامعة البلقاء التطبيقية	
الدكتورة حنان العناني، عضواً	....
أستاذ مشارك/ دراسات طفولة/ جامعة البلقاء التطبيقية	
الدكتور فادي سماوي، عضواً	....
أستاذ مساعد/ علم النفس التربوي/ جامعة البلقاء التطبيقية	
الدكتورة رفعة الزعبي ، عضواً	....
أستاذ مساعد/ علم النفس التربوي/ الجامعة الأردنية	

الإهــداء

إلــــــى :

شمعة تضئ دربي أمي

رمز العطف والحنان أبي

رفيقات دربــي (هاله وشهد وآيه)

ولكــــل أحــبــتي

أهديـكم هـذا العــــمل المتــواضع

شكـر وتقديــر

الحمدلله رب العالمين بعثه نبياً بالحق نذيراً على العالمين، وأنزل به القرآن الكريم، وأصلي وأسلم على خاتم النبيين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

يسعدني ويشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان للدكتور المشرف خالد تيسير الشرايري، كما أتقدم بخالص الشكر والإمتنان لأعضاء لجنة المناقشة لما بذلوه من جهد لقراءة رسالتي واثرائها بملاحظاتهم القيمة، ولكل من ساعدني في إنجاز هذا العمل.

والله ولي التوفيق

الباحثة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

ملخص

إعداد

فرح فتحي عبدالقادر عبدالله

إشراف

الدكتور خالد تيسير الشرايري

أستاذ مساعد

هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في ضوء متغيرات الجنس والفئة العمرية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي، وتم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي الذي أعده الناصر (2009)، ومقياس السعادة الذي طورته المنشاوي (2009)، حيث تم تطبيقهما على عينة قوامها (566) من الأعمار (14-15-16) سنة، في مديرية التعليم الخاص في عمان الثانية، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- مستوى الذكاء الأخلاقي والسعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان متوسط.
- وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي، وفضيلة التعاطف واللطف والإحترام من جهة، والسعادة من جهة أخرى لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين فضيلة الضمير والسعادة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للذكاء الأخلاقي.
- وجود فروق في درجة الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغير العمر، ولصالح الصف العاشر.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغير الجنس والعمر والتفاعل بينهما.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي، السعادة، المراهقة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

تعد دراسة الذكاء ذات أهمية كبيرة، رغم أن هناك صعوبة في فهم نسبة الذكاء، ولا يوجد الآن اتفاق واضح بخصوص قياس الذكاء، فهو يشتمل على الوظائف العقلية الضرورية لإدراك المفاهيم والقدرة على التحليل، وبما أن الإنسان من أرقى مخلوقات الله، فهو يتميز على غيره بالعديد من الخصائص والمزايا التي تساعده على التكيف في حياته، ومن أهمها (العقل) الذي من خلاله يستطيع إدراك ما يدور حوله، ويستخدمه في حل المشكلات التي تواجهه. وما يميز الإنسان عن الإنسان الآخر هو نسبة ذكائه، حيث يعد الذكاء مقياس يقارن به الناس بعضهم ببعض، فالذكاء مجموعة من القدرات والمهارات التي تسمح للفرد بالتعلم وحل المشكلات التي تواجهه.

ويعد مفهوم ذكاء الإنسان من أكثر المسائل الجدلية التي استحوذت على اهتمام العلماء منذ زمن طويل، واحتدم الخلاف بين علماء النفس على وجه الخصوص حول الكثير من القضايا ذات العلاقة، ولعل الوصول إلى تعريف محدد لهذا المفهوم كان من أكثر القضايا خلافية بين العلماء، وربما تكمن صعوبة الإتفاق على تعريف محدد ومقبول من مختلف الإتجاهات النظرية، وفي الطبيعة المجردة لهذا المفهوم (lahey, 2001).

كما يعد موضوع الذكاء الأخلاقي من الموضوعات القديمة لأنه ارتبط ارتباطا وثيقا بوجود الإنسان وديمومته على هذه المعمورة، إذ حظي بالإهتمام الكبير منذ فجر التاريخ من قبل الفلاسفة والمصلحين والمفكرين، وهو من صلب الأديان السماوية عامة والدين الإسلامي خاصة، وهو لكافة مجتمعات الأرض على مر التاريخ. وقد احتل موقع الصدارة لدى رجال الدين وصناع القرار، فالأخلاق والقيم الدينية في مجتمعاتنا الإسلامية مترسخة ومتغلغلة منذ آدم عليه السلام وإلى آخر

الأنبياء سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام، فهو كما وصفه الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز "وانك لعلى خلق عظيم " القلم، آية14 (العامر، 2004).

كما يعد مفهوم الذكاء الأخلاقي أحد المفاهيم التي أخذت تطفو حديثاً على مسرح البحث والاستقصاء في الأدب التربوي الحديث، ويشير إلى قابلية الفرد على فهم الصواب من الخطأ من خلال توافر مجموعة من المعتقدات والقناعات الأخلاقية في بنائه المعرفي تمكنه من التصرف بطريقة صحيحة. وقد بحثت بوربا Borba (بوربا، 2003) في مفهوم القابليات (Capacities) الواردة في مفهوم الذكاء الأخلاقي، وهي تعتقد أن القابليات هي خصائص محورية أو جوهرية (Essential Virtues) وتعبر عنها أيضا بأنها فضائل، ومن هذه الخصائص قدرة الفرد على إدراك الألم الذي يصيب الآخرين، أو القدرة على ردع النفس عن القيام بأعمال غير مناسبة، أو قدرة الفرد على التحكم في دوافعه، وقدرته على الإستماع للآخرين قبل إصدار الأحكام، والقدرة على تمييز البدائل المتاحة، والقدرة على ردع الظلم عن الآخرين، وتبادل المشاعر معهم، وتعبر بوربا (Borba)عن ذلك بقولها :" إن هذه الخصائص الأساسية تعد أساس الشخصية السليمة التي يمكن أن تقوم عليها المواطنة الصالحة، والتي يجب أن ينشأ عليها أطفال اليوم" ، لذا تبرز أهمية الذكاء الأخلاقي من خلال تطبيقاته العديدة من مجالات الحياة المتـعددة.

ونظراً لكون مرحلة المراهقة من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد في حياته فقد اهتمت الباحثة بدراسة الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين، لأن الفرد في هذه المرحلة العمرية يعاني من وجود عدد من الصراعات الداخلية من أبرزها: صراعه بين الإستقلال عن أسرته، وصراعه بين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرجولة والأنوثة، وصراعه بين طموحات المراهق وبين تقصيره الواضح في التزاماته، وبين غرائزه الداخلية والتقاليد الإجتماعية، والصراع الديني بين ما تعلمه من شعائر ومبادئ

في صغره وبين فلسفته الخاصة للحياة، والصراع الثقافي بين جيله بما له من أفكار وآراء والجيل السابق (واطسون وليندجرين ، 2004).

وتختلف المراهقة من فرد لآخر، ومن بيئة جغرافية لأخرى، كما تختلف بإختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق. إذ تختلف في المجتمع البدائي عنها في المجتمع المتحضر، وفي مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، وفي المجتمع الديمقراطي الذي يسمح للمراهق بممارسة نشاطاته ويتيح له فرص العمل، عنها في المجتمع المتزمت الذي يفرض القيود على نشاط المراهق، لذلك تتأثر مرحلة المراهقة بما مر به الفرد من خبرات في المراحل السابقة (أوزي ،1986).

تمثل المراهقة مرحلة حرجة بالنسبة لدورة حياة الإنسان، وهي تبدأ – حسب رأي أغلب العلماء في سن الثانية عشر وتنتهي في سن العشرين، وتعد من بين أهم المراحل النمائية التي يمر بها الفرد وأكثرها حساسية، حيث تتميز بالنمو الجسمي السريع، والنضج المعرفي والإنفعالي، ويواجه المراهقون في فترة المراهقة كثيرا من المشكلات والضغوط النمائية والنفسية والإجتماعية، ويزداد تمايز الإنفعالات لدى كل من الذكور والإناث خلال فترة المراهقة (Adelson& Doehrman, 1984).

ونظراً لإهتمام الباحثة بمرحلة المراهقة التي تعد مرحلة مهمة من مراحل حياة الفرد لما يتخللها من مصاعب ومشكلات وأزمات نفسية ، فقد ارتأت دراسة السعادة لدى المراهقين بالذات، فهم بحاجة إلى من يمهد لهم الطريق نحو التكيف، وربما تشير المؤشرات إلى أنهم ربما يكونوا أقل سعادة.

فقد اختلفت الرؤى الفلسفية والأصول الدينية والعلوم النفسية والبيولوجية في تعريف السعادة والتحقق من أصولها، إلا أنها حرصت على ربط السعادة بخير الإنسان، بل الخير الأسمى والمطلق، وهو بذلك لا يعني مجرد خير نسبي متغير كاللذة بل كانوا يعنون بها تلك الغاية القصوى التي ليس بعدها غاية، حيث كان الطابع العام للأخلاق عند اليونانيين هو السعادة، ولذلك يمكننا القول أن الأخلاق اليونانية

هي أخلاق السعادة، فالسعادة هي الهدف النهائي والأسمى الذي يسعى إليه اليونانيون، ويعتبر ارسطو(Aristotle) من أكثر الفلاسفة اليونانيين تمثيلاً لهذا الإتجاه الأخلاقي في مؤلفة "الاخلاق النيقوماخية " (عطيتو، 1992).

كما أن علماء النفس ركزوا على السعادة، وارتباطها بالإشباع البيولوجي والإجتماعي والنفسي، من تحقيق دوافع وغرائز وتحقيق الذات، فالشعور بالسعادة غالباً ما يكون نتيجة إشباع دافع أو تحقيق رغبة، أي أن السعادة مرتبطة ارتباطا كلياً بتحقيق الدوافع والغريزة، فاللذة والألم هما اللذان يتحكمان في سلوك الإنسان، والإنسان يسعى دائماً في سلوكه إلى خفض القلق، للتوصل إلى الشعور بالسعادة (الهابط، 2003).

مما سبق جاء اهتمام الباحثة بموضوع الذكاء الأخلاقي والسعادة لدى المراهقين، لأن الذكاء الأخلاقي يكسب الفرد قواعد أخلاقية تمكنه من من التحكم بقراراته وانفعالاته وبالتالي ينعكس ذلك على حياته بشكل ايجابي ويمنحه الشعور بالسعادة.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأن الذكاء الاخلاقي للمراهق لم يبحث بشكل واسع في الأردن، ولأهمية موضوع الدراسة والفئة المستهدفة واهتمامات الباحثة، ارتأت القيام بهذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والسعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان، وعن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في ضوء متغيري الجنس والفئة العمرية مما له صلة بالذكاء الأخلاقي والسعادة.

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان؟
2. ما مستوى السعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان؟
3. ما العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والسعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان؟
4. هل يختلف الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان باختلاف الجنس والصف؟
5. هل تختلف السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان باختلاف الجنس والعمر؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من مجموعة المبررات التي تدعو إلى إجراء مثل هذه الدراسة، فالنمو الأخلاقي للمراهق لم يبحث بشكل واسع في الأردن.

كما يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة على توظيف مفهوم الذكاء الأخلاقي في التعليم لمواكبة التطور في العلم في البلدان المتقدمة، فكثير من الدراسات الأجنبية درست الذكاء الأخلاقي وأثره بمتغيرات مختلفة، بينما يفتقر الأدب العربي إلى مثل هذه الدراسات.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في جانبين:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة كونها المحاولة الأولى – حسب علم الباحثة– في الأردن التي تناولت موضوعي الذكاء الاخلاقي والسعادة وتحديد طبيعة العلاقة بينهما.
- تعد هذه الدراسة إثراء للمكتبة العربية كمصدر مكمل لسلسة الدراسات العلمية في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- نتائج هذه الدراسة تهم على الأخص أولياء الأمور والتربويين والمرشدين النفسيين، وتساعدهم على تمكين المراهقين من الوصول للشعور بالرضا والتمتع بصحة نفسية سوية.
- تساعد على توظيف مكونات الذكاء الأخلاقي في مواقف أخلاقية مختلفة من جوانب التعليم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين، كما تهدف إلى:

- التعرف إلى مستوى الذكاء الأخلاقي، وعلى الفروق في هذا المستوى بين الذكور والإناث، وبين الأعمار (14، 15، 16) ممثلة بصفوف (الثامن والتاسع والعاشر).
- التعرف إلى مستوى السعادة، والفروق في هذا المستوى بين الذكور والإناث وبين الأعمار (14، 15، 16) ممثلة بصفوف (الثامن والتاسع والعاشر).

حدود ومحددات الدراسة

يمكن تعميم النتائج بناءً على الحدود والمحددات التالية:

- حدود زمانية، تم اجراؤها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2012م
- حدود مكانية، حيث اقتصرت على الطلبة في مدارس التعليم الخاص في مديرية عمان الثانية.
- اقتصرت الدراسة على الطلبة ذوي الأعمار (14، 15، 16) ممثلة بصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) في المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم لعمان الثانية.
- استخدمت الدراسة مقياس السعادة الذي طورته المنشاوي (2009) والمبني على مقياس أكسفورد للسعادة (The Oxford Happiness Questionnaire) المعد من قبل هيلز وأرغايل (hills&argyle,2002)، ومقياس الذكاء الأخلاقي للناصر (2009) والمستند إلى

نظرية ميشيل بوربا (Michele Borba) ، ويمكن الوثوق في نتائجها بالقدر الذي تتمتع به هاتان الأداتان، بمعايير الصدق والثبات اللازمة لكل منهما.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية :

الذكاء الأخلاقي (Moral Intelligence):

- تعرف بوربا المشار إليها في نوفل وأبو عواد (2011) الذكاء الأخلاقي أنه: قابلية الفرد لفهم الصواب من الخطأ من خلال توافر مجموعة من المعتقدات والقناعات الأخلاقية في بنائه المعرفي ليتمكن من التصرف بطريقة صحيحة، **ويعرف الذكاء الأخلاقي إجرائياً:** بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الناصر (2009)، والمستند إلى نظريـة ميشيل بوربا (Michele Borba) .

السعادة (Happiness):

يعرفها فينهوفن (Vennhoven, 2001) بأنها: شعور الفرد بالبهجة والاستمتاع واللذة للوصول إلى درجة من الرضا عن الحياة، **وتعرف السعادة إجرائيا:** بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المنشاوي (2009) المبني على مقياس أكسفورد للسعادة (QHQ).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل جزئين الأول يمثل الإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة (الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان)، والثاني يتناول الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

الذكاء الأخلاقي

مفهوم الذكاء الأخلاقي Moral Intelligence

ظهر مفهوم الذكاء الأخلاقي عام 2001 على يد عالمة النفس الأمريكية ميشيل بوربا Borba (Michele)، وفي ميدان التربية والتعليم في أمريكا الشمالية وأوروبا واسيا وجنوب المحيط الهادئ، والتي عملت على تعزيز نمو الشخصية لدى الفرد وتقدير الذات والانجاز والسلوك (Borba, 2001).

إذ عرف علماء الأخلاق الخُلق بأنه الإرادة، بمعنى أن الإرادة إذا اعتادت على شئ فعادتها هذه تسمى بالخُلق، بمعنى آخر: تقلب ميل من الميول على غيره باستمرار، واختلفت وجهات النظر حول تعريف الخُلق تبعاً لإختلاف الغاية منه و ثقافة المعرفين، ومن هذه التعريفات: يقول الفيلسوف كانت Kant " إن الخُلق هو طبيعة الإرادة " ويعرف Ruback روباك الخلق بأنه: حالة أو ميل نفسي يتحكم في الغرائز ويمنعها أن تتحقق وذلك بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز،" ويرى هادفيلد Hadfield أن الخُلق هو" قيمة النفس المتزنة والنفس المتزنة هي تلك التي تتسقت فيها الميول الطبيعية والعواطف وتضافرت على غاية واحدة "، ويعرف باجليBagley الخُلق بأنه " عبارة عن العادات الصالحة النافعة " (الناصر، 2005).

ويعرف الغزالي الخُلق بأنه " عبارة عن هيئة في النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلاً وشرعاً، سميت تلك الهيئة خلقاً حسناً، وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقاً سيئاً، واشترط الغزالي للخُلق أن تصدر منه الأفعال بسهولة ويسر من غير رويه، لأن من تكلف بذل المال أو السكوت عند الغضب بجهد وروية لا يقال خلقه السخاء والحلم عليه، فليس الخُلق عبارة عن الفعل، فرب شخص خلقه السخاء، ولا يبذل إما لفقد المال أو لمانع، وربما يكون خُلقه البخل وهو يبذل إما لباعث أو لرياء، فهو تلك الهيئة الراسخة في النفس (الغزالي، 2004).

ويعرف بيرس (Perez) الأخلاق بأنها: " محصلة كل معرفة سواء كانت هذه المعرفة وراثية أم إكتسابية، فالأخلاق والشخصية هما شيء واحد، ويعرف ماجدوجل الأخلاق بأنها " الخلق القويم، هو نظام تصاعدي متكامل من العواطف تسيطر عليه سيدة العواطف، ويتكامل نتيجة لتلك السيطرة، فالأخلاق تؤدي إلى التماسك والعزيمة والصلابة وضبط النفس والتوجيه (ناصر، 2006).

ويصنف عيسوي (2003)، الناس على أساس نوع الأخلاق السائدة لديهم إلى الأنماط التالية:

1-**النمط النفعي:** وهو الشخص الذي يتصرف تصرفاً خُلقياً فقط من أجل تحقيق أغراضه.

2-**النمط الإمتثالي:** وهو الشخص الذي يفعل كما يفعل الآخرون، وينصاع لما يقولون أنه ينبغي عليه أن يفعله.

3-**النمط العقلي:** أو صاحب الضمير الحي، ويكون له معاييره الخاصة الداخلية ومفهومه الخاص عن الصواب والخطأ وطبقاً لهذه المعايير يحكم على سلوكه.

4-**النمط الإيثاري:** ويمثل أعلى مستويات الأخلاق، وللشخص في هذا النمط مجموعة ثابتة وراسخة من المبادئ الأخلاقية ترشده إلى السلوك الصواب، وهو في حكمه على ما هو صواب يكون واقعي ومنطقي، ويأخذ في الإعتبار النوايا أو الدوافع التي تكمن وراء السلوك، والعواقب المترتبة عليه، فلا

يحكم على السلوك طبقا لحجم الخسائر المترتبة على السلوك وإنما يحكم عليه في ضوء الدوافع أو القصد أو النية عند القيام بالسلوك.

إذ حدد ناصر (2006) مجموعة من العوامل المؤثرة في تكوين الخُلق من الناحية العملية، وترجع هذه العوامل في تكوين الخُلق إلى:

عامل العادة: حيث أن العمل إذا تكرر في حياة الإنسان صار الإتيان به سهلاً، وهنا يظهر ما يسمى بالعادة، لأن النفس تقوم به بغير جهد وتعب وبغير مقاومة، ومما لاشك فيه أن العادة تعد ينبوعا من ينابيع الخُلق، ولها تأثيرها في رفع الانسان إلى درجات الكمال والفضيلة، أو النزول به إلى درجة الإنحطاط والرذيلة.

عامل البيئة: وهي كل ما يحبط بالإنسان من مؤثرات مادية ومعنويه، وما يؤثر فيه سواء أكانت بيئة طبيعيه أو اجتماعيه، فالبيئة الطبيعية من مناخ وسهول وجبال وتضاريس وبحار وأنهار وحيوان ونبات، مما يؤثر في جسم الإنسان، أما البيئة الإجتماعية فهي كل النظم الإجتماعية التي تحيط بالفرد مثل: البيت والمدرسة والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية والأصدقاء وصلاح البيئة الإجتماعية والطبيعية تصلح من قدرات الفرد واستعداداته.

عامل الوراثة: ويقصد بالوراثة انتقال بعض خصائص الأصل إلى الفرع، ولا يقتصر تأثير الوراثة على حالات الإنسان الجسمية فحسب بل يتعداها الى عقله وأخلاقه، والإنسان يرث من أصوله: الشكل والأمزجة، والميول والرغبات والغرائز والحواس والعواطف والعقل وحسن تدبير الامور أو سوء تقديرها.

وتعرف بوربا (Borba, 2001) الذكاء الأخلاقي بأنه "القدرة على فهم الصواب من الخطأ"، وهذا يعني امتلاك قناعات أخلاقية قوية، والعمل بموجبها بحيث يتصرف المرء بصورة سليمة، وتشتمل هذه القدرة على خصائص حياتية أساسية مثل: القدرة على الإحساس بآلام الآخرين وضبط النفس عن التصرف بنوايا سيئة، وضبط الدوافع الذاتية والإصغاء بإنفتاح لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم أو

الرأي إضافة إلى التشارك الوجداني، ومقاومة الظلم ومعاملة الآخرين بمودة واحترام، إن جميع هذه الصفات هي التي ستساعد الطفل ليصبح إنسانا طيبا، وهي اللبنة الأساسية لبناء شخصية سوية متماسكة وهو ما يريده الجميع لأطفالنا.

ويعرف كولز (Coles, 2000) الذكاء الأخلاقي بأنه: القدرة على التمييز الواضح بين الصواب والخطأ، والقدرة على اتخاذ القرارات الواعية، والتي تعود فائدتها على الفرد نفسه وعلى الآخرين، ويتعلم الطفل القيم والمعايير الأخلاقية بشكل تدريجي من خلال الخبرات اليومية، ومن خلال ملاحظة نماذج الراشدين، ومن خلال الأنظمة والقوانين المتعارف عليها في المجتمع.

ويرى جاردنر(2005) أن الذكاء الأخلاقي يعتمد على وجود منطقة نفوذ أخلاقي واضحة المعالم وتمتد هذه المنطقة لتشمل أنواع الذكاء بين الأشخاص وداخل الشخص، نفسه كما يرى Carlson et) (al, 2009 أن الفرد عندما يتجاوز على حقوق الآخرين في تعامله معهم وعلى فرصهم في الحياة، فإن الفرد في هذه الحالة يكون قد دخل منطقة النفوذ الأخلاقي، لذلك فإن هناك اختلافات بين المجتمعات في إمكانية أن يضع الفرد حدوداً فاصلة بين ما هو عملي، وما هو اجتماعي وما هو أخلاقي.

ويرى الجراح (2003)، أن الذكاء الأخلاقي هو القدرة على فهم الصواب من الخطأ وفقاً للأحكام الخُلقية، أي بمعنى قدرة الفرد على ضبط نفسه عن القيام ببعض السلوكيات السيئة وقدرته بالسيطرة على دوافعه والإستماع للآخرين.

كما يرى الأيوب (2008) أن الذكاء الأخلاقي له عدة تعريفات، فمن العلماء من عرفه بالعدل، ومنهم من عرفه على أنه قدرة الفرد على الإلتزام بما يؤمن به، وآخرون عرفوه على أنه تسمية الفضائل والأخلاق والإحساس بالآخرين، ومن هذا يلخص تعريف عام للذكاء الأخلاقي في نقطتين:

قدرة الفرد على تسمية القيم والأخلاق، أي حين يسأل نفسه لماذا أقوم بهذا التصرف يعرف كيف يجيب على نفسه، ويقول مثلا إن هذا شجاعة أو لأن هذا كرم أو إيثار أو غيرها من الصفات، وتشير (Borba, 2000) أنه يمكن تعليم مهارات الذكاء الاخلاقي للأطفال في مرحلة مبكرة من عمرهم على الرغم أنهم لا يمتلكون في هذه المرحلة العمريه القدرات المعرفيه اللازمة للتعامل مع المنطق الأخلاقي المعقد، أي عندما تبدأ آثار العادات الأخلاقية في الظهور، مثل: ضبط النفس والإنصاف والاحترام والمشاركة الوجدانية.

قدرة الفرد على الإلتزام بما يؤمن به، إذ يرى كولز (Coles, 1997) أن على المربين الإهتمام بالأطفال الذين يتصرفون تبعا لمعايير أخلاقية مختلفة عن معايير المحيطين بهم أهلاً كانوا أم أقرانا، كما يجب الإهتمام بالكبار اللذين يغتربون عن مجتمعاتهم ويأتون بمعايير مختلفة عن مجتمعهم الذي كانوا يعيشون فيه، ويسعون لأن تكون أخلاقهم تبعاً للأخلاق التي عاشوها بالإغتراب، لكون الأطفال إذا تربوا على أخلاق ثابتة لا تناقض فيها، فإنهم يكونون أكثر قدرة على التفاعل والإنخراط بالآخرين؛ لأن الإحتكاك والإختلاط يساعد الأطفال على الحب والتفاهم، وعلى التواصل وتذوت المعايير الأخلاقية، فالتربية الواعية المبنية على التفاهم على الأخلاقيات تنمي مهارات الذكاء الأخلاقي عند الأطفال.

وعلى الرغم من إمكانية تعليم مهارات الذكاء الأخلاقي إلا أن تحقيق ذلك يحتاج إلى رعاية ووعي كافيين، فالآباء هم المعلمون والمربون الأخلاقيون لأطفالهم، و ليس هناك أفضل منهم في غرس القيم الأخلاقية الأصلية لديهم، فكلما أسهم الاباء في تعليم أطفالهم مهارات الذكاء الأخلاقي، كلما تحسنت فرصة تثبيت الأخلاق والفضائل التي سيحتاجون إليها لتطوير شخصيات سوية، ولكي ينمو تفكيرهم وأفعالهم ورأيهم بصورة أخلاقية (Borba, 2000).

ويعتقد ماركوفا (Markova, 1995) أن السلوك الاخلاقي يتطلب الوعي، كما أنه ميز بين نوعين من الأخلاق وهما: الأخلاق الإنعكاسية (Reflexive Ethics)، والأخلاق غير الإنعكاسية (Nonreflexive Ethics)، فالأخلاق الانعكاسية تتصف بالوعي (Consciousness)، حيث أن الأفعال الاخلاقية تصدر من الأشخاص بدوافع المعرفة والتقييم الناقد لهذه الأفعال والسلوكيات، وبالمقابل فإن الأفعال غير الإنعكاسية تصدر بدوافع خارجية كالإلتزام بالأنظمة والقوانين والتعليمات، والقيام بتطبيقها، وعواقب مخالفتها، كما أن معظم الأخلاق الإنعكاسية تتحول إلى أفعال وسلوكيات روتينية، وممارسات عفوية، وفي هذا الحال تصبح جزءاً من العادات والتقاليد المتعارف عليها في المجتمعات.

نظريات النمو الاخلاقي:

أولاً: نظرية التحليل النفسي

تعالج نظرية التحليل النفسي النمو الأخلاقي في إطار مبدأ اللذة وفكرة الإثم، وتبرز نظرية التحليل النفسي فكرة الإثم والشعور بالذنب، والوسيلة الأساسية للخلاص منه تكمن في التدخل المبكر من جانب الآباء وتعليم الطفل القواعد الأخلاقية، فالأخلاقية من وجهة نظرهم تتركز في فكرة الضمير، والذي يمثل مجموعة من القواعد الثقافية والأفكار الإجتماعية التي تم تمثلها لدى الفرد، وأحد المؤشرات الأساسية لوجود معايير خُلقية تم اكتسابها هو الشعور بالذنب أي استجابات نقد الذات وعقابها، والقلق الذي ينشأ لدى الفرد عندما يتعدى على المعايير المقبولة اجتماعياً (قناوي، 2001).

ويرى فرويد Frued أن الأخلاق هي انعكاس للنمو الجسمي للفرد خلال مراحل حياته، وأن القيم الأخلاقية يكتسبها الفرد خلال السنوات الخمس الأولى للطفولة، وتتطو لتظهره بصورة ما يطلق عليها فرويد الأنا العليا ويعدها ذروة النمو الأخلاقي التي تتحقق لدى الفرد في مرحلة المراهقة والرشد لتضم

جملة من القيم والمعايير الأخلاقية ويطلق عليها فرويد الأخلاق المثالية (حواشين و حواشين، 1996).

ثانياً: النظرية المعرفية

يؤكد أصحاب النظرية المعرفية إن النمو الخلقي للفرد كالنمو العقلي والمعرفي، وهو جزء من عملية النضج ضمن إطار خبرة العمر العامة، بهذا المعنى يرتبط النمو الخلقي بسلسلة من المراحل شبيهة بمراحل النمو المعرفي للفرد، وقد تمكن كل من بياجيه وكولبرك ممثلا هذه النظرية من تحديد مستويات للسلوك يتلو بعضها بعضا، بحيث لا يصل الفرد إلى مستوى ما من تلك المستويات حتى يكون قد مارس فعلاً المستوى الذي قبله، كما أن الفرد لا ينتقل من حالة متقدمة أخلاقيا إلى حالة أكثر تأخراً، وذلك لأن الإنتقال من مرحلة لأخرى يكون باتجاه واحد هو اتجاه التكامل إلى الأمام، ومن وجهة النظر المعرفية لكي يسلك الفرد سلوكاً أخلاقياً، لابد له من أن يسلك سلوكا عقلانياً، وما السلوك الأخلاقي إلا أحد نواحي التوافق الذكائي للفرد مع بيئته الإجتماعية (توق وعدس، 1984).

وقد قدم بياجيه Piaget منهجاً جديداً في دراسة التطور الأخلاقي وجعله متزامناً مع التطور المعرفي ومرافقاً له، مشيراً إلى أن مجمل التغيرات التي ترافق التطور الأخلاقي هي تغييرات كيفية ونوعية، كما أنها تتطور من قواعد تفرض من السلطة الخارجية إلى أن تستقر على نحو ثابت لتصبح قواعد ومعايير ذاتية يحكمها الضمير والعقل والمنطق، فاقترح مرحلتين أساسيتين يتم من خلالهما التطور: مرحلة ما قبل الأخلاق الواقعية، ومرحلة الأخلاق النسبية، ومع بداية مرحلة المراهقة يصل الذكور والإناث إلى أن يكونوا قادرين على النظر الى مشكلاتهم من عدة جوانب ويتمكنوا من أخذ العديد من العوامل في الإعتبار في حلها (ابوجادو، 2004).

فيما ركز كولبرج Kohlberg مثل بياجيه على التفكير الأخلاقي أي على الطريقة التي يفكر بها الأفراد في المشكلات الأخلاقية وليس على الإستجابة الأخلاقية ذاتها، لأنه يرى أن التركيز على

الإستجابة يتجاهل المغزى من السلوك، فقد يوجد مثلاً فردان يسلكان نفس السلوك ولكن لكل منهما هدفاً خاصاً به، كما يتفق كل من بياجيه وكولبرج ايضاً على أن الإتجاه الأخلاقي للأطفال ينبثق من تطورهم المعرفي، الذي هو نتاج تفاعل إمكاناتهم البيولوجية وخبراتهم الإجتماعية، وبالتالي فهما يناديان بالمرحلية في نمو الحكم الأخلاقي، وقد اعتبر كولبرج أن مراحله عالمية، ولكن برونفنبروبر Pronfenbruber أثبت من خلال دراساته أن الأحكام الأخلاقية تتأثر بالقيم الثقافية السائدة، فالطفل في الثقافة الأمريكية الذي تربى على الفردية، والطفل السوفيتي الذي تربى على التفكير من منظور الجماعة أعطيا استجابتين مختلفتين في بعض المواقف (الريماوي، 2003).

نظرية الذكاء الاخلاقي Moral Intelligence Theory

نشأ منظور الذكاء الأخلاقي على يد بوربا (Borba) التي طرحتها في سبع فضائل جوهرية، تشكل الأساس الأخلاقي للمراهق وتعمل على حماية منظومة القيمية وتحصينها من رذائل الأفعال والأقوال، لتشكل شخصيته السليمة التي يمكن أن تقوم عليها المواطنة الصالحة (بوربا، 2003).

إن مكونات الذكاء الأخلاقي موجودة عند جميع الناس ولكن بدرجات متفاوتة، ويعود هذا التفاوت إلى المصدر الذي يستقى منه الفرد القدرات الأخلاقية، إذ تعد الأسرة المصدر الأساسي في بناء هذه القدرات، وتشترك معها باقي المؤسسات التربوية المباشرة وغير المباشرة كالمدرسة ودور العبادة اضافة إلى تأثير الاقران ووسائل الإعلام وغيرها، لذلك توضح بوربا ضرورة تنمية مكونات الذكاء الأخلاقي للأسباب التالية:

- لتربية شخصية جيدة.
- ليتعلم الفرد كيف يفكر ويتصرف بصورة صحيحة.
- معامل الذكاء الأخلاقي لا يمنح بل يمكن تعلمه.

- الحماية ضد تأثير سموم الثقافات الأخرى
- تعلم مهارات الحياة الإجتماعية.
- خلق المواطن الصالح.
- مقاومة الاغراءات.
- منع العنف والوحشية
- النمو الخُلقي عملية مستمرة.
- الوعي بالسلوك الصحيح والجيد(أبو جادو، 2004).

وترى بوربا أن مكونات الذكاء الأخلاقي في حال تنميتها عند المراهقين سيكون بوسعها أن تؤثر على جميع مظاهر حياتهم، ونوعية علاقاتهم المستقبلية، وإنتاجهم ومهاراتهم، بل في مساهمتهم في الفن والتجارة والأدب والمجتمع المحلي بل المجتمع بأكمله، لعل هذا سببه أن الأساس الذي نوفره للمراهقين هو الذي يحدد بصورة مطلقة سمعتهم كأشخاص، فإن بناء ذلك الأساس سيكون المهمة الأكثر تحديدا، والأهم لدينا فالفضائل الجوهرية السبع التي تبني الذكاء الأخلاقي يمكن تعلمها، كما يمكن تدريسها بالبيبت أو المدرسة وفي مجتمعنا، وهو أكثر تأكيد أن المراهقين سيحيون حياة أخلاقية نزيهه (Borba, 2001).

وفيما يلي شرح للفضائل الأخلاقية السبعة

(The Seven Essential Virtues of Moral Intelligence)

1- **التعاطف (Empathy)**: ويشكل أول مكون من مكونات الذكاء الأخلاقي، ويشير إلى قدرة الفرد على فهم اهتمامات الآخرين والشعور بها، والعمل على توقف السلوك العنيف والقاسي في معاملة الآخرين (Gerjolj, 2008).

وترى بوربا (Borba, 2001) أن التعاطف هو التماثل مع اهتمامات الناس والآخرين والشعور بمشاعرهم، خاصة مشاعر الضيق والألم والوعي بجوانبهم الإنفعالية، فهو عاطفة قوية من شأنها أن توقف السلوك العنيف والقاسي وتزيد من وعي الفرد لأفكار الآخرين وآرائهم.

كما ترى بوربا (2003) أن توفر كفاية التعاطف مع الآخرين تقود الفرد إلى القيام بالأعمال المقبولة أو التي تتصف بأنها صحيحة وليست خاطئة، لأنه يدرك مقدار الألم العاطفي مع الآخرين وإذا ما امتلك الفرد القدرة على التمثل العاطفي عند الآخرين تشكلت لديه قوة رادعة في ذاته تحول بينه وبين ايذائهم.

ويرى كولز (coles, 2003) أن القاعدة المثالية وهي التعاطف تظهر عند الأشخاص اللذين يتدربون عليها ويتعرفون على خصائصها خلال حياتهم الأخلاقية، وأن القيم تخضع أحياناً لحاجات الآخرين وتقييمهم، فالأطفال اللذين لا يفهمون هذه القاعدة يكونون قد تبنوا قاعدة أخلاقية معاكسة تتصف بالأنانية وحب الذات، فيكون الفرد مهتماً بمشاكله وشؤونه الشخصية ويترك الآخرين يهتمون بشؤونهم، فتتعثر بوصلة الضمير، ولا تتحقق معظم الأهداف.

ومن جهة أخرى يرى كافليك (Kafleck) كما ورد في (الكساسبة، 2012) أن الاطفال الذين اهتم آباؤهم برعايتهم بصورة إيجابية حينما كانوا في الخامسة من العمر، أصبحوا بعد سنوات يظهرون تعاطفاً أكثر من الأطفال الذي غاب عنهم آباؤهم، إذ افادت دراسة أن الأطفال في الصف الأول من أُسر متماسكة، واللذين تحمل أباؤهم مسؤولية ضبط أبناءهم وإهتمامهم بمشاكلهم كانوا على قدر عال من التعاطف، وبين كل من (ايزنبيرغ وكوهين ولنون و وكسلر) (Eisenberg ,Cohen ,linon &Wechsler) أن سلوك الأمهات غير السلطوي نحو أطفالهن في مرحلة ما قبل المدرسة، كان أطفالهن ذوي مستويات أعلى للتعاطف وداعم للمجتمع (ايزنبيرغ وباستمارك، 1984) .

ويرى دنهام (Denham) كما ورد في (الشمري، 2007) أن هناك مجموعه من العوامل التي تزيد من فرص عرض الفرد للتعاطف وهي:

- العمر: كلما تقدم الأفراد في السن ازدادوا تقمصًا من الناحية العاطفية من الأفراد الأصغر سنًا.
- النوع الإجتماعي: فالأفراد الأصغر سناً أكثر ميلاً للتعاطف مع نظرائهم من الجنس نفسه، لأنهم يشعرون بإحساس من التآلف اتجاههم بشكل أكبر.
- الذكاء: الأفراد الأكثر ذكاء أكثر احتمالاً لفهم حاجات الآخرين وابتكار الحلول لمساعدتهم.
- الفهم العاطفي: إن الأفراد الذين يعبرون عن عواطفهم بحرية، أكثر تقمصاً من الناحية العاطفية وأكثر قدرة على تحديد مشاعر الآخرين بشكل صحيح.
- الأمان العاطفي: الأفراد الأكثر تأكيداً وتوافقاً هم الأكثر مساعدة للآخرين.
- المزاج: الأفراد الذين هم سعداء بطبيعتهم واجتماعيون يحتمل أن يمارسوا التعاطف بصورة أكثر من الفرد المكتئب.
- التماثل: يحتمل أن يتقمص الأفراد عاطفياً أكثر مع الأفراد اللذين تقاسموا معهم تجربة مماثلة.
- الإرتباط: يحتمل أن يتقمص الأفراد عاطفياً مع أصدقائهم أكثر ممن هم أكثر بعدًا عنهم. كما هناك العديد من الإستراتيجيات تهدف إلى تعزيز التعاطف والسلوك الإجتماعي والتي يمكن أن يستخدمها المعلمون في غرفة الصف، مثل استخدام البرامج والأنشطة والتعلم التعاوني، فالأطفال أو الطلبة المنظمين في مجموعات أعضاؤها يختلفون في العرق والجنس ومستوى القدرة، نتج عنها تفاعل أكبر وتعاطف أكثر، كذلك كونوا اتجاهات أكثر قبولاً واحتراماً نحو الأشخاص الآخرين على اختلاف خصائصهم وأكثر قدرة على تصور وجهات نظر

الآخرين (Jhonson & Anderson,1983)، إذ بينت بوربا (Borba, 2001) أن هناك بعض الإجراءات مثل تعزيز أو زيادة الوعي بالمفردات الإنفعالية، وتعزيز الحساسية اتجاه مشاعر الآخرين يمكن استخدامها لتطوير التعاطف لدى الاطفال وبناء ذكائهم الأخلاقي.

ويرى كوهين (Cohen, 1991) أن الأطفال المضطربين عاطفياً يظهروا تعاطفاً أكبر وسلوكاً مؤيداً للمجتمع عندما يتم تعليمهم في بيئات تعليمية تشجع الأطفال وتركز على كيفية تأثير سلوك الفرد على الأخرين وتقمص أدوارهم.

2- **الضمير (Conscience):** الضمير بالمعنى اللغوي هو "السر داخل الخاطر"، والجمع ضمائر كما إن الضمير هو الشيء الذي تضمره في قلبك، وأضمرت الشيء أخفيته وهو مضمر أي مخفي، والضمير في النمو ما كنى عن متكلم أو مخاطب أو غائب، هذا ولم يتم العثور على استعمال" كلمة ضمير "بمعنى الشعور بين الخير والشر، في كتب اللغة والأدب، أو في كتب الفلاسفة، بل كان استعمال هؤلاء لكلمة ضمير دائما بالمعنى اللغوي العادي أي" السر أو الخاطر" وما هو أي مضمر في النفس وهذا المعنى موجود في اللغات الأوربية الحديثة لكلمة (Conscience) أي المعرفة الباطنية، أو السر، والفكر الباطن، والعقل، ويعرف معجم لالاند الضمير الأخلاقي: (هو خاصية العقل في إصدار أحكام معيارية تلقائية ومباشرة على القيمة الأخلاقية، والضمير هو معرفة الطريقة الصحيحة الأفعال الفردية المعينة) (الصباغ، 1998).

وتعرف بوربا (Borba، 2001) الضمير بأنه ذلك الصوت الداخلي القوي الذي يساعد على جعل الأفراد على الطريق القويم لفعل الصواب ويشحنهم بإحساس بالذنب حينما يتمادون في الخطأ، وهو أساس المواطنة الصالحة والسلوك الأخلاقي، كما أنه جوهر الأخلاق برمته كما يرى كولز (Coles،1991) أن الضمير هو بوصلة الفعل الأخلاقي، وهو كذلك الحس القوي الذي يعطي الطفل والمراهق والراشد الطاقة لتسيير أقواله وأفعاله في المسار الأخلاقي المقبول ضمن محيطه، كما أن هذه

الطاقة تقوي قدرة الفرد على التحكم الذاتي لضبط إنفعالاته وتصرفاته، فالضمير في سن سبع سنوات، أي في بداية مرحلة المدرسة الأساسية الدُنيا، يختلف عنه في غير هذا السن، فالطفل يعطي جواً شبيهاً بجو الأسرة وظروفها وتعاملها والطفل هي هذه المرحلة كائن أخلاقي بدائي، كما أنه يهتم بمعرفة الأسباب وراء كل شئ يحدث في هذا العالم، وكيف ولماذا تعمل الاشياء؟ ولماذا نتصرف هكذا؟ وهو الوقت لبناء شخصية الطفل الأخلاقية في معالمها الأولى والضمير تقييم ذاتي يدرك من خلاله الفرد التصرفات الخاطئة والصائبة قبل الوقوع بها، ويحرص الآباء والأمهات على تنمية الضمير لدى أبناءهم منذ نعومة أظفارهم، ليصبحوا قادرين على مواجهة الحياة بنظرة سليمة وتصرفات مسؤولة.

كما أن الضمير يمكن تعلمه من الوالدين، واللذان يكونان لزرع القيم والكلمات الجيدة في نفوس أطفالهم ومساعدتهم على السير على الطريق القويم لفعل الصواب، وأنهما النموذج الجيد أمام أطفالهم مما يقوي نمو الضمير لديهم، ولتنشئة الضمير لدى الأطفال يوجد ثلاث خطوات أساسية، اشارت إليها البحوث إلى أن بعض الممارسات والظروف الأسرية، هي أكثر تأثيراً في بناء الضمير من غيرها، وهي وضع إطار للنمو الأخلاقي، وتعليم الفضائل لتقويم الضمير وتوجيه السلوك، وتعزيز واستخدام الضبط الأخلاقي لمساعدة الطفل على تمييز الصواب من الخطأ (Borba, 2001).

فالشخصية الأخلاقية لا يتم اكتسابها بين يوم وليلة، ولكن تحتاج إلى بذور تزرع في بداية الطريق، وتتراكم خبراتها التي تتجه في المسار الصحيح أو الخاطئ، لذلك فان عادة ما يكون لدى الأطفال اللذين يكونون شخصية سيئة اهل يقولون شيئاً مثالياً جيداً، ولكن أفعالهم لا تعبر عما يقولون، لذلك فإنهم أدلة وخبرات خاطئة وسيئة لأطفالهم، وفي هذه الحالة يتجه الأطفال إلى عدم مراقبة وملاحظة ما يقولون ويفعله الوالدان، ويتعلمون عدم مراقبة وملاحظة أقوال وتصرفات وأفعال الآخرين فيصبحون ملاحظين سيئين (Bad Witness) لما يدور حولهم من خبرات أخلاقية تتضمن عبر ودروس يجب أن يخرجوا منها (Coles, 2003) .

كما يرى كولز (Coles, 1991) أن دور المربين في الوصول إلى استنبات الضمير من خلال الدعم والتشجيع وتسهيل الخبرة الأخلاقية واستئثارة العقل في التفكير، للتمييز بين الخير والشر، والدلالة على طريق الصواب من خلال احترام الآخرين والالتزام بأساسيات الضمير، والإلتزام مع الذات، وهي في النهاية رحلة الحياة، إما أن يتم قطعها بالبوصلة الأخلاقية للضمير، وإما أن تتعطل ويندفع الأطفال إلى العدوانية والشر وعدم احترام الآخرين.

خطوات بناء الضمير:

هناك ثلاثة خطوات رئيسة لتنشئة الضمير القوي لدى الفرد وهذه الخطوات تساعد على بناء الضمير لدى الفرد وتعزز ذكائه الأخلاقي وهي (Hums, 2010):

الخطوة الأولى: وضع إطار للنمو الأخلاقي، وتبين هذه الخطوة كيفية خلق إطار لتطوير الضمير القوي لدى الفرد.

الخطوة الثانية: تعليم الفضائل لتقوية الضمير وتوجيه السلوك، تأتي هذه الخطوة لتقديم الفضائل القوية التي ترشد الأفراد إلى القيام بالخيارات الصحيحة والتصرف بشكل أخلاقي.

الخطوة الثالثة: استخدام الضبط الأخلاقي لمساعدة الفرد على تمييز الخطأ من الصواب، وتوسع حكمه الأخلاقي إلى مستويات عالية.

3- **ضبط النفس Self-control:** هو التحكم بالإنفعالات والتفكير بالسلوك قبل فعله، مما يعطي الفرد قوة الإرادة على القيام بالصواب والسيطرة على أعماله، لذا هو آلية داخلية قوية تقود سلوكهم الأخلاقي، بحيث تكون خياراتهم أكثر أمناً وأكثر حكمة (Borba,2001).

ففي المدرسة الأساسية يتعلم الاطفال من معلميهم وزملائهم ودروسهم كيف يصفون الأشياء وكيف يعبرون عن الإنفعالات ويتعلمون المصطلحات، إنه وقت بناء الرأي Opinion وبناء الفكر لدى

الأطفال إنه وقت تكوين الضمير ليس بهدف التواصل مع الكبار في العائلة فقط وإنما بهدف تشكيل الشخصية المستقلة (Coles, 1997).

ويرى كوهين (Cohen, 1991) أن ضبط النفس هو القدرة على كبح جماح الإندفاع والتفكير قبل الفعل، وبالتالي التصرف بشكل سليم وأقل احتمالاً لإرتكاب تصرفات مرتجلة ذات النتائج غير المضمونه، هذه هي الفضيلة التي تساعد الطفل كي يصبح معتمداً على نفسه، لأن باستطاعته السيطره على أفعاله، كما انها الفضيلة التي تحفز الكرم والتودد، وهي تعمل على مساعدة الطفل ليتجاوز ما يمكن أن يعود عليه بالمسرات المباشرة وتحرك ضميره للقيام بشئ من أجل شخص آخر بدلاً عن ذلك، وهي الفضيلة الواقعه في صميم الإعتماد على الذات، فالطفل يعرف أن لديه خيارات ويمكنه أن يسيطر على أفعاله وهي الفضيلة التى تحفز على الكرم والعطف وتقدم له الرضا المباشر وتحرك ضميره لعمل شئ ما، وهذه الفضيلة تبني شخصية قوية لدى الطفل لأنها تبعده عن الإنغماس في الملذات، وتسمح له بالتركيز وتحمل المسؤولية، وتساعده على استخدام عقله للسيطره على عواطفه.

4-**الإحترام Respect**: وهي الفضيلة التي تقود الإنسان على معاملة الآخرين بطريقة ودية ومحترمة، حيث يعدهم جديرين بذلك بالطريقة التي يريد أن يُعامل بها (Nadeem, 2010) وهي إظهار مشاعر إكبار وتقدير يوجهها الفرد نحو أشخاص يراهم يستحقون هذه المشاعر، وقد يتوجه الفرد بهذه المشاعر نحو نفسه وفي هذه الحالة الأخيرة تصبح جزء من مفهوم الفرد عن نفسه، وقد يضفي المرء هذه المشاعر على موضوعات أخرى في الحياة (جابر وكفافي، 1995).

5-**اللطف Kindness**: إظهار الإهتمام بالمشاعر غير السعيدة للآخرين، العطف أو الشفقة ومساعدتهم في محنهم وتعلم معنى الشفقة عليهم، والبعد عن تحقير أساليبهم وإن كانت بسيطة، وتطوير وسائل رادعة عند معاملة الآخرين بقسوة (حسين، 2003).

وترى بوربا أن فضيلة التعاطف تمكن الطفل من إظهار قلقه تجاه مشاعر الآخرين، وكلما زاد تعزيز هذه الفضيلة أصبح الطفل أقل أنانية وأكثر وداً، وسوف يعلم أن التعامل مع الآخرين بلطف هو الشئ الصحيح المطلوب بكل بساطه، عندما يحقق الطفل اللطافة فسوف يفكر أكثر بحاجات الآخرين ويظهر الإهتمام بهم ويقدم المساعدة لهم، ويدافع عن المتضررين، إذ افادت إحدى الدراسات أن مقدار المضايقة بين الأطفال واللؤم لديهم اتجاه الآخرين ازداد في السبعينات، وقد أوضحت جمعية علم النفس الأمريكية أن المضايقة بين الأطفال منتشرة في المدارس الأمريكية، وبالتالي تؤثر المضايقة على الكيان الأخلاقي وبالتالي على ذكائهم الأخلاقي(Borba, 2001).

6-التسامح: يعد التسامح فضيلة أخلاقية جوهرية تساعد الأفراد على إحترام بعضهم البعض بغض النظر عن الفروقات سواء كانت عرقية أم اجتماعية أم مظهرية أم حضارية أم فروق معتقدات أم قدرات أم اتجاهات جنسية، فالأفراد المتسامحين لهم القدرة على المحافظة على هذا الإحترام حتى وإن اختلفوا مع منظورات ومعتقدات شخص ما، فالتسامح يتمثل في احترام كرامة وحقوق جميع الأفراد وحتى اللذين تختلف معتقداتهم وسلوكياتهم عن معتقداتك وسلوكيات، فالتسامح يساعد الفرد على تقييم الصفات المختلفة لدى الآخرين والإنفتاح إزاء الآفاق الجديدة والمعتقدات المختلفة واحترام الآخرين بغض النظر عن الفروقات في الجنس أو النوع الإجتماعي أو المظهر أو الحضارة أو المعتقدات أو القدرات (Govindaluri, 2004).

وترى (Borba، 2001) أن التسامح لا يتطلب أن نعلق الحكم الأخلاقي بل يتطلب أن نحترم الفروقات بين الأطفال، وهذا يساعد الأطفال على إدراك أن كل الاشخاص يستحقون المعاملة بحب وعدل واحترام، حتى وإن لم نتفق مع معتقداتهم أو سلوكياتهم، إنها عنصر مهم في الذكاء الأخلاقي يجب أن نعززها، وهذه الفضيلة تؤثر على تعامل الطفل مع الآخرين بلطف وتفهم، ومقاومة الكراهية و

العنف، وأن يحترم الناس على أساس شخصياتهم في المقام الأول فالتسامح يعلمنا احترام وقبول الإختلافات والعمل على تحفيزها (Gerjolj, 2008).

فالفرد المتسامح هو بدرجة رفيعة من الأخلاق أو على الأقل ينمو نمواً خُلقيًا سليماً، فالتصالح مع الآخرين والتنازل عن بعض الحقوق يتطلب من الفرد أن يتحلى بالقدرة على ضبط النفس، هذا بالإضافة إلى الحكمة الخلقية حتى لا يصاب الفرد المتسامح بضرر أو أذى ينتج عن هذا التسامح، لذلك فإن هذه الفضيلة تتطلب عناية في إكسابها منذ الصغر (Singh et al, 2003).

ويتفق بانسل وزملاءه (Bansal et. al, 2008) مع (بوربا، 2003) أن هناك ثلاثة خطوات لبناء هذه الفضيلة الجوهرية لدى الأفراد، وهي:

الخطوة الأولى: النموذج والعناية بالتسامح: إذ توضح هذه الخطوة بعض الإستراتيجيات المؤثرة لوضع نموذج وتعليم هذه الفضيلة لدى الفرد في بداية حياته.

الخطوة الثانية: زرع تقييم الإختلاف: توفر لنا هذه الخطوة الطرق التي تساعد الفرد على قبول واحترام والإحتفاء بالمواهب والحضارات ومساهمات الآخرين المختلفة.

الخطوة الثالثة : معارضة النماذج السيئة وعدم التسامح مع التعصب: هذه الخطوات الثلاثة سوف تزيد من التسامح الذي سيحتاجه الفرد لمواجهة العالم وللعيش بصورة منسجمة، وهذه الخطوات يمكن استخدامها لبناء التسامح لدى الفرد وتعزز ذكائه الأخلاقي .

7- العدل: العدل هو فضيلة جوهرية للذكاء الأخلاقي، وهو ما يقنعنا بمعاملة الآخرين معاملة عادلة وغير متحيزة، فهناك مجتمعات قائمة على قيم مثل التنافس والفردية والمادية والتي تتناقض أحياناً مع القيم الاخلاقية للعدل، ومن هنا تكمن المشكلة، ولأن هذه القيم متعمقة في حياة الأطفال يحتاج جميع الأطفال أن يرتبطوا بأحد يعتبرهم أشخاص ملزمين بتامين الرعاية لهم، فعندها تفشل هذه الرابطه بين

الأطفال ومقدم الرعاية لهم في السنوات الأولى من العمر، يؤدي ذلك إلى مشكلة لأن الإرتباط المبكر أو الافتقار له يؤثر على علاقة الأطفال مستقبلاً، كما أن له اثراً سلبيا على الذكاء الأخلاقي للطفل فلو كان الطفل عاجزاً عن الإرتباط بصورة إيجابية فإن من غير المنطقي التفكير أن بوسعه تعلم السلوكيات الأساسية للعدل مثل المشاركة وتبادل الأدوار، لذا نرى العديد من الشباب لديهم مشكلات أخلاقية بسبب المعاملة غير العادلة المبكرة لهم (Borba, 2001).

ما سبق ترى الباحثة بأن الذكاء الأخلاقي يمكن أن يكتسبه الطفل في سنوات مبكرة من عمره، بحيث يصبح قادراً على إصدار الأحكام حول الصواب والخطأ، ومن أجل غرس مكونات الذكاء الأخلاقي عند الأطفال، يجب على الآباء والمربين تعليم أطفالهم الأخلاق والفضائل التي سيحتاجون إليها لتطوير شخصيات سوية.

ثانياً: السعادة Happiness

إن الشعور بالسعادة يعني الشعور بإعتدال المزاج، والتعبير عن الرضا عن الحياة، والفرد قد يصف سعادته على أساس شعوره بالإرتياح والبهجة والسرور، والتعبير عن الشعور بالسعادة يقترن بالصحة النفسية، ويزداد بوجود علاقات اجتماعية، إذ أدرج مصطلح السعادة لأول مرة بقائمة مصطلحات علم النفس عام 1973، ثم توالت الدراسات النفسية عن السعادة على نحو متسارع، فبلغت نحو ثماني ألاف دراسة خلال ثمانينات القرن العشرين (Lyubomirsky, 1999).

مفهوم السعادة

يرى زيدان (2008) أن السعادة ميل نفسي يدفع الفرد إلى تذوق الرفاهية واللذة بالحياة، وتحيق توافق بين سلوك الفرد وحياته اليومية وهي حالة يرغب فيا الفرد لذاتها، من دون أن تكون وسيلة لغايات أخرى، فالأفراد اشياء كي يشعروا بالسعادة، لكنهم لا يطلبون السعادة لشئ آخر، إذ أن منتهى رغبات الفرد هي السعادة.

فالسعادة حالة نفسية من مشاعر الراحة والطمأنينة والرضى عن النفس والقناعة بما كتب الله سبحانه وتعالى (القعيد والمبارك، 2003).

ويرى كفافي (1991) أن السعادة هي حالة من المرح والسرور والإشباع، تنشأ أساساً من إشباع الدوافع، ثم تسمو إلى مستوى الرضا النفسي، وهي بذلك وجدان يصاحب تحقيق الذات ككل.

ويعرف فينهوفن السعادة (vennhoven, 2001) بأنها الدرجة التي يحكم فيها الشخص بشكل إيجابي على نوعية حياته الحاضرة، فتشير بذلك الى حب الشخص لحياته واستمتاعه بها، وتقديرة الذاتي لها ككل.

كما يعرف العنزي (2001) السعادة بأنها حالة من التوازن الداخلي، يسودها عدد من المشاعر الإيجابية كالإبتهاج والطمأنينة والرضا، وترتبط بالجوانب الإيجابية الأساسية للحياة مثل الأسرة والعمل والعلاقات الإجتماعية.

ويعرفها عثمان (2001) على أنها شعور الفرد بالإشباع والرضا والراحة والطمأنينة، وتحقيق الذات، والشعور بالبهجه والرضا عن الحياة بشكل عام.

وترى الجندي (2009) أن السعادة هي حالة وجدانية تعكس شعور الفرد الإيجابي بالسعادة نتيجة لما يتعرض له من مصادر السعادة الشخصية متمثلة فى (الصحة، وجود أهداف محددة، التدين، الثقة بالنفس، التعليم والنجاح الدراسى والمستقبل المهني، ومصادر السعادة الإجتماعية والمتمثلة فى الحب، الأسرة، الأصدقاء، وقت الفراغ)، وذلك كما يعبر عنها ويدركها الفرد.

كما أنه يمكن فهم السعادة بوصفها انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة ومعدل تكرار حدوث الإنفعالات السارة، وشدة هذه الإنفعالات، وينبغى أن نأخذ أربعة عناصر للسعادة فى الإعتبار وهى الرضا عن الحياة، والإستمتاع و الشعور بالبهجة، والصحة النفسية العامة (مايكل أرجايل، 1997).

فالسعادة لا تدور حول الحصول على حالات لحظية ذاتية، بل تشمل على فكرة أن حياة المرء كانت حقيقة، حيث تتمثل الحقيقة في المشاعر مثل التفاؤل والأمل والثقة، وتشمل السرور والحماس الزائد وهذا ما يعنيه الناس بالسعادة (سيلجمان، 2006).

كما ترى النيبال وعلي (1995) أن السعادة هي مشاعر راقية سامية، وإنفعال إيجابي وجداني لا يزال الإنسان ينشد الوصول إليه وقد تحيط بنا، لكن قد يكون الوصول إليها أمراً معقداً باعتبارها غاية من غايات الإنسان الأساسية.

وبين كل من هريدي وفرج (2002) أن السعادة تتميز بثلاث خصائص وهي:

- الخبرة الذاتية، والتي تنبثق من داخل الفرد، وهذا يعني تأثيرا مباشرا للعوامل الأكثر التصاقاً بالشخص في سعادته.

- ارتباط السعادة بالوجود الشخصي على نحو نمطي، والتقييم الشامل لجميع جوانب حياة الشخص على نحو متكامل.

- ارتباط السعادة بسمات الشخصية، لما للسمات من تأثير على سلوك الأفراد فهي لا تخلق للأفراد ميلاً إلى استجابات دائمة نسبيا، وبالتالي فهي مسؤولة عن القناعة والرضا والطمأنينة والسعادة التي يجدها الإنسان.

وينظر عثمان (2001) أن للسعادة آثاراً إيجابية على سلوك الفرد، منها التفكير الإيجابي، حيث يفكر الناس بطرق مختلفة وأكثر إيجابية عندما يكونون سعداء مقارنة بحالتهم عند الحزن والكآبة، كذلك يكون السعداء أكثر تفاؤلا وثقة بالنفس وأكثر تقديراً لذواتهم، ولديهم استعداد لحل مشكلاتهم بطرق أفضل، وهم أكثر استعداداً لتقديم المساندة الإجتماعية للآخرين.

فالسعادة مرتبطة بالمشاعر الإيجابية الخاصة بالماضي التي تضم الإشباع والرضا والقناعة، كما أن السعادة في الحاضر تحتوي على نوعين مختلفين من الأشياء: المتع والإشباعات، كما أن الكثير من الدارسين لا يدركون الفرق بين المتع والإشباعات.

إذ تؤكد بعض الدراسات أن الشباب متنبئ دائما بالسعادة، على عكس المسنين الذي يبدون تناقضاً في السعادة، كما أن هناك ارتباط إيجابي بين العمر والرضا عن الحياة، فالإناث الأصغر سنا لديهن شعور إيجابي نحو السعادة أكثر من غيرهن، وأن النسوة يعانين من قلق الموت (هريدي وفرج، 2002).

السعادة عند الفلاسفة والحكماء :

أجمع فلاسفة الأخلاق والعلماء على أن السعادة هي غاية الإنسان، وتحدثوا عن الأمور التي بحصولها تتحقق السعادة الدنيا في الحياة الأولى، والسعادة القصوى في الحياة الآخرة، واتفقوا بما فيهم فلاسفة المسلمين على أن السعادة هي جنة الأحلام التي ينشدها كل بشر من الفيلسوف في قمة تفكيره وتجريده، إلى العامي في قاع سذاجته وبساطته، ومن الملك في قصره المشيد إلى الصعلوك في كوخه الصغير، وتحقيقها يكون عن طريق معرفة النفس والسير في طريق الفضيلة، والإلتزام بحسن الخلق، وعمل الخيرات، وزاد المسلمون على أنها تتحقق من خلال إتباع منهج الإسلام الذي يأمر بالسيطرة على الشهوات البدنية ومجاهدة النفس، كما أن الفلاسفة اليونان اهتموا بمفهوم السعادة، حيث كان البحث عن السعادة عند اليونان هو المطلب الأسمى للإنسان، وخيره الأعلى وغايته القصوى، فأرسطو ينظر إلى السعادة على أنها لا تعدو أن تكون حالا من أحوال النفس البشرية، وسعادة الإنسان تكون بمزاولته بما يمتاز به عن غيره من الموجودات أي بمزاولة الحياة الناطقة على أكمل الوجوه، كما يؤكد على أن النجاح في الحياة ضروري لحصول الفرد على السعادة وتحقيق الخير والفضيلة (ربيع، 2004).

ويرى إبراهيم كما ورد في جودة (2007) أن بعض الفلاسفة اليونان ينظرون للسعادة على أنها الخير الأسمى والمطلق، فإنهم لم يكونوا يعنون بالسعادة مجرد خير نسبي متغير كاللذة، بل كانوا يعنون بها تلك الغايه القصوى التي ليس بعدها غايه، ومعنى ذلك أنهم كانوا يعدون اللذة جزئية، في حين أنهم كانوا ينظرون للسعادة على أنها كلية، فقد جادل المفكر الصيني كونفوشيوس (Confucian) قديماً بأننا لو لم نشعر بالسعادة أو الرضا في تقرير القوة الحيوية فان تلك القوة سوف تتضائل، حيث يقوم العقل بدور الوسيط بين النفس الدنيا والعليا ثم يقوم بترتيب الأولويات.

وكان الطابع العام للأخلاق عند اليونانيين هو السعادة، فالأخلاق عند اليونانيين هي أخلاق السعادة، وهي الهدف الاسمى والنهائي الذي يسعون، إليه ويعتبر أرسطو (Aristotle) من أفضل الفلاسفة اليونانيين الممثلين لهذا الإتجاه الأخلاقي في مؤلفه (الأخلاق النيقوماخية) (عطيتو، 1992).

ويرى سقراط، يرى أن السعادة تتحقق بالسير في طريق الفضيلة، وأفلاطون وهو تلميذ سقراط، يرى أن السعادة في سلامة النفس وليس في سلامة البدن، وهي في فضائل الحكمة والشجاعة والعفة والعدل.

ويرى زقزوق كما ورد في المنشاوي (2009) السعادة عند الفيلسوف كانت ليست مفهوماً عقلياً وترتبط برغد العيش، لذلك لا يمكن تحديدها، إذ يختلف رغد العيش من شخص لآخر بحسب اتجاهاته وميوله، لذلك يرى كانت ان السعادة ليست من مجال الأخلاق، فمجال الأخلاق هو مجال ما هو عقلي كوني وضروري أي واجب، ومجال السعادة هو الدين، لأن السعادة أمل ومن حق الإنسان أن يأمل بأن يكون سعيدا دون أن يناقض ذلك الواجب، وهو بذلك يخالف أرسطو الذي يرى أن السعادة تتمثل في فعل عقلي يتحدد في التأمل كنشاط عقلي، الذي يتماهى والفضيلة.

كما يرى صليبا كما ورد في جودة (2007) أن الرؤية الفلسفية قديما حين عرضت فكرة السعادة، حرصت على ربط السعادة بفضيلة الإنسان، وهذا ما يبدو واضحا فيما ورد بالمعجم الفلسفي عندما عرفت السعادة على أنها القناعة و الرضا التام بما تناله النفس من الخير.

أما في العصر الحديث فإن الفيلسوفه اليابانيه Nomora (نومورا، 2004) تنظر إلى السعادة على أنها حالة تتضمن الشعور بالإشباع والبهجة والسرور وتحقيق الذات، حيث أن المرء لا يشعر بالسعادة إلا إذا مارس الإحساس بالسرور والبهجة، كما أن البحث عن متعة روحية مستمرة هو الأكثر احتمالاً لأن يقود الى السعادة، ولذلك فان من المهم أن نرى الاشياء من الجانبين المادي والروحي.

ومن آراء الفلاسفة المسلمين في السعادة كما ورد في ابراهيم (2009) :

1-الكِندي: حيث دعا إلى الرضا التام في كل الأحوال من أجل السعادة، والفرح والسرور، والقناعة بأخذ القدر الذي يحتاجه الإنسان من مطالب البدن دون ألم على ما فاته.

2-ابن سينا: قال بالسعادة:" أعتقد أن السعيد في الدنيا سيكون سعيداً في الآخرة، لأن سعادة الدنيا وإن كانت أدنى من الآخرة إلا أنها توصل إليها وتتكون سعادة الإنسان في الدنيا من نوعين من اللذات: لذات حسية مرتبطة بشهوات الجسم، ولذات معنوية مرتبطة بحاجات النفس وهي أفضل وأرقى"، وعرف السعادة: بأنها :البقاء السرمدي في الغبطة الخالدة في جوار من له الخُلق والأمر تبارك وتعالى.

3- **أبوحامد الغزالي:** يرى أن السعادة تكمن في تحصيل الملذات والتي قسمها إلى نوعين:

أ -الملذات الحسية والمرتبطة بإشباع حاجات البدن.

ب -الملذات النفسية المعنوية: وهي أرقى من الملذات الحسية، ويحصل عليها الإنسان من إشباع حاجاته النفسية والإجتماعية والدينية، ويرى الغزالي أن أسعد الناس في الدنيا الأكثر معرفة بالله، والسعادة الحقيقية عنده هي في الآخرة وهي السعادة الدائمة والسرور الذي لا غم فيه، والعلم الذي لا جهل فيه.

4- **ابن مسكويه:** رأى أن السعادة تتحقق في تحصيل اللذات الحسية والمعنوية معاً، وبصحة النفس والجسم معاً، وقسم السعادة إلى نوعين: أهمهما السعادة الأخلاقية، ويحصل عليها الإنسان عندما يعيش في خير دائم مطلق وعرف ابن مسكويه السعادة فقال: هي تمام الخيرات وغاياتها، والتمام إذا بلغنا إليه لم نحتج معه إلى شيء آخر.

وكما ورد في المنشاوي (2009) يرى قابيل أن السعادة عند الفارابي تتجلى في بلوغ الحكمة، فالفيلسوف وحده يستطيع الإتصال بالعقل الفعال، وسعادة الفيلسوف لا تضاهيها سعادة غيره من الناس، وموقف الفارابي هنا يقربنا من مواقف المتصوفه اللذين يعتقدون أن السعادة لا تكون إلا بالعرفان، ولا تدرك إلا بالإشراق الذي يجعل المتصوف يحي نشوة روحية نتيجة الإلهام الذي يغمر قلبه، فيصبح به فانيًا عن كل وجود، ويمكن اعتبار رابعة العدوية من أهم من أسس هذا النوع من التصوف من خلال ما يعرف عنها بظاهرة الحب الإلهي.

المناحي المفسره للسعادة

أولاً: المنحى الإجتماعي:

يختلف أناس في مستوى السعادة لدى كل منهم، وحاول علماء الإجتماع تفسير هذه الفروق، فافترضت الدراسات المبكرة أن المتغيرات الإجتماعية والمرتبطة بالخصائص السكانية مثل: العمر، الجنس، الحالة الزوجية، وقد عرف هذا التوجه **(بحركة المؤشرات الإجتماعية)** في بحوث السعادة، إذ اعتبرت السعادة نتاجاً لهذه المتغيرات، لكن الدراسات الحديثة القت شكوكاً على هذا المنظور المبكر، كما أن تأثير المتغيرات الإجتماعية المرتبط بالخصائص السكانية ضئيل.

ثانياً: المنحى البيئي:

يرى أصحاب هذا المنحى أن مستوى السعادة لدى بعض الناس يمكن أن يتغير ويتذبذب بدرجة كبيرة عبر الزمن، وذلك أن السعادة تتأثر بتقلبات الحياة وأحداثها، سواء كانت جيدة أم سيئة وبشكل خاص تلك الأحداث الدرامية الخطيرة (عبد الخالق و آخرون، 2003).

ويرى (العنري،2001) أن العوامل البيئية تقوم بدور مهم في نشوء السعادة، أي بعلاقات الفرد الإجتماعية، فكثير من النجاح الذي يواجهه الإنسان في الزواج والأسرة والعمل والعلاقات الإجتماعية بوجه عام، إنما يترتب على شعور بالسرور والبهجة، وينبئ بمستوى من الشعور بالرضا عن الحياة، إذ تشير بعض الدراسات أن المتزوجين أكثر سعادة بوجه عام من الأرامل والمطلقين.

فالبيئة التي ننشأ فيها لها أثر كبير على حياتنا وسعادتنا، وتجاربنا في مرحلة الطفولة من الممكن أن تمهد الطريق لتوجهنا الفكري في الحياة وشعورنا الفطري تجاه السعادة أو التعاسة، فالجوانب المؤلمة في حياتنا يترتب عليها كثيرا قرارات غير واعية تؤثر على وجهتنا الكلية في الحياة (الهدف)، وشعورنا تجاه انفسنا الهوية والأشياء المهمة بالنسبة لنا، والمعتقدات التي نؤمن بها (القيم والمعتقدات)، وما نشعر بقدرتنا على انجاز(المهارات والإمكانيات)، والنتائج المترتبة على كل ذلك في بيئتنا، وهذا يعني أننا نعود إلى حيث بدأنا (سامز واتسون، 2009).

ثالثاً: المنحى الشخصي:

يرى كوستا وماكري (costa & McCrae) أن السعادة سمة ثابتة تعتمد بشكل أساسي على الشخصية، وهي الإستعداد للشعور بالسعادة، ومهارة يمكن إكتسابها، وأفضل سبيل إلى ذلك التغلب على المصاعب الصغيرة، في حين يرى كارلسون وآخرون (Carlson., et al., 2000) أنه من الأفضل النظر إلى السعادة على أنها سمة وليس على أنها حالة انفعالية متغيرة، بينما يرى كل من كنج ونابا (King & Napa, 1988) أن السعادة تمثل حالة انفعالية مبهمة يشوبها التفاؤل (عبدالوهاب، 2006)، وأشار ارغايل (1993) إلى أنه يمكن فهم السعادة بوصفها إنعكاسا لدرجة الرضا عن الحياة أو إنعكاسا لمعدل تكرار حدوث الإنفعالات السارة وشدة هذه الإنفعالات.

ويوضح ألبورت (Elboret) في نظريته للشخصية أن السعادة هدف في حد ذاتها ولكن قد تكون نتيجة للتكامل الناجح لمكونات الشخصية لتحقيق طموحاتها، وكما توصل شوتز وفروم إلى بعد السعادة واوضح أنها عامل أحادي القطب وحصيلة الخبرة والتوجيه في الحياة، وأن السعادة ليست

الشعور بالسرور لكنها الحالة التي تقيم جميع التنظيمات الديناميكية الموجودة في الشخصية مثل زيادة الحيوية، والصحة الجسمية وفعاليتها، وأوضح أن الأشخاص المنتجين هم الأشخاص السعداء، وأوضحت كتابات فروم عن الشعور بالسعادة أنها دليل على فن نجاح الشخص في الحياة، ويعتبر فروم أن السعادة هي أعظم إنجاز نحصل عليه (اليوسفي، 1989).

رابعاً: المنحى الفسيولوجي:

إن الشعور بالسعادة يرتبط بإشباع الحاجات الفسيولوجية، كإحساس الجسم بالراحة والصحة والحيوية والنشاط، وذلك أن ردود الفعل الجسمية المصاحبة لإنفعال السعادة الشعورية، تعد عنصراً مهماً في حد ذاتها، فالإستجابة العضوية ما هي إلا رد فعل شعوري، وأن التغيرات الجسمية المصاحبه لها تؤثر على العمليات الفسيولوجية المتصلة بالانفعال، وتهبط المثيرات إلى الجهاز العصبي المستقل وتفرز مادة الأدرينالين في الدم، مما يؤدي إلى انسياب السكر في الأوعية الدموية، وهذا ما يساعد على زيادة القدرة على بذل طاقة زائدة ومقاومة التعب (أحمد، 1994).

كما تعد السعادة من وجهة نظر علماء النفس الفسيولوجي عملية منشطة وباعثة على الحيوية، إذ تعتبر ردود الفعل الجسمية المصاحبة لإنفعال السعادة الشعورية عنصراً مهما، حيث أن الإستجابة العضوية ما هي إلا رد فعل شعوري، والتغيرات الجسمية المصاحبة تظهر على شكل سرعة دقات القلب والتنفس و افرازات الغدد، وتنتج عندما يرسل المخ رسائل عصبية إلى العضلات المختصة والمثيرات العصبية بالمخ، وتؤثر على العمليات الفسيولوجية المتصلة بالإنفعال، كذلك تهبط هذه المثيرات إلى الجهاز العصبي المستقل أو الذاتي حيث تفرز مادة الأدرينالين في الدم ويصل الإفراز إلى الكبد وعندما يصل يجعل السكر ينساب في الأوعية الدموية وبذلك يساعد الدم على بذل طاقة زائدة ويقاوم التعب (بدير، 1995).

يذكر فروم (Fromm) كما ورد في (المنشاوي، 2009) أن السعادة ليست حالة ذاتية فحسب، ولكنها استجابه عضوية تظهر من خلال زيادة الحيوية والطاقة للجسم، والتمتع بالصحة والقدرة على

بذل اقصى الجهد وكذلك الشعور بعدم السعادة، إذ تتأثر الإستجابات العضوية وتكشف عن ذاتها من خلال اضطرابات نفسية جسمية، وهبوط في معدلات الحيوية والطاقة والنشاط الجسمي، إلى جانب الشكوى من الصداع والكسل، وتظل السعادة من وجهة نظر فروم خداعاً ما لم تنبع من التفاعل الجسمي السليم لطاقة اعضاء الجسم.

خامساً: المنحى الفلسفي:

يذكر مسكويه أن الحكماء اللذين كانوا قبل (أرسطو) مثل (فيثاغورث وسقراط وأفلاطون) وأشباههم أجمعوا على ان السعادة تكون في قوى النفس وفضائلها: الحكمة والشجاعة والعفة والعدالة، وأن هذه الفضائل كافيه في السعادة ولا يحتاج إلى غيرها من فضائل البدن أو غيره، وأن الإنسان إذا حصل تلك الفضائل لم يضره في سعادته يكون سقيماً ناقص الأعضاء مبتلى بجميع أمراض الجسم ولا يقدح في السعادة إلا ما يلحق بالنفس من ضرر وأذى مثل فساد العقل ورداءه الذهن وما أشبهها، وأما الفترة والخمول وسقوط الجاه وسائر ما يأتي من الخارج فليست عندهم بقداحه في السعادة البتة (الزغبي، 2006).

وحدد الرازي اركاناً للسعادة وهي:

1- إصلاح الأخلاق: ولا يتحقق ذلك إلا بتقدير العقل والإنقياد له وقمع الهوى وردعه والتعرف على عيوب النفس وعلاجها، والإبتعاد عن آفات النفس من العشق الحسي والحسد والإفراط في الغضب والكذب والبخل.

2- إن السعادة ليست في إصابة اللذات الجسمية بل في اقتناء العلم واستعمال العدل، ويقول الرازي (إن الأمر الافضل الذي له خلقنا وإليه اجرى بنا ليس هو إصابة اللذات الجسدية بل اقتناء العلم واستعمال العدل اللذين بهما يكون خلاصنا من عالمنا هذا إلى العالم الذي لا موت ولا ألم) (مراد، 2001).

3- إن السعادة في محاولة السمو بمكارم الأخلاق بقدر ما في طاقة الإنسان والقرب من الله عز وجل أقرب الله إليه أعلمهم وأعدلهم وأرحمهم وارأفهم (القاسم،2011).

المراهقة Adolescence

يمر الإنسان بمرحلة مهمة في حياته هي مرحلة المراهقة، وترجع لفظ المراهقة إلى الفعل العربي (راهق) الذي يعني الإقتراب من الشئ فراهق الغلام فهو مراهق: أي قارب الإحتلام، ورهقت الشئ رهقاً قربت منه والمعنى هنا يشير إلى الإقتراب من النضج والرشد (الراشدي، 2012).

وتعد مرحلة المراهقة من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد في حياته، حيث تشهد تغيرات كثيرة في مختلف جوانب نموه وتطوره، الأمر الذي يؤدي إلى تخبط الفرد بين محنة وأخرى اثناء محاولته تحديد هويته وتأكيد ذاته بين المحيطين به ولا سيما في البيت أو المدرسة، حيث يخطئ المعلمون وأفراد الاسرة في تفسير خصائص تطوره، فيلجأون إلى استخدام أساليب غير تربوية في رعاية المراهق والتعامل معه، تتضمن كثيراً من النقد والتوبيخ واستخدام العقاب، في محاولة منهم للتخلص من سلوكات المراهق التي لا ترضيهم، دون أن يحاولوا مساعدته على تفهم جوانب الخطأ في تصرفاتهم من أجل تعديلها، أو استبدالها بأشكال أخرى من السلوك الصحيح (أبو جادو، 2011).

كما أنها مرحلة حساسة من الناحية الإجتماعية، حيث تشوب العلاقات التفاعلية بين المراهق ووالديه أو مع الكبار بعض الصعوبات، بالإضافة إلى تحمل المراهق في هذه المرحلة العديد من المسؤوليات الإجتماعية كعضو في المجتمع، كما يبدأ المراهق بالتفكير في الزواج وتكوين الأسرة وما ينجم عن ذلك من ولادة أطفال ومسؤوليات تجاه الأسرة كل ذلك يجعل لدراسة المراهقة أهمية كبيرة ليس فقط للمراهقين وإنما ايضا لذويهم (الزعبي، 2010).

مفهوم المراهقة

اصطلاح المراهقة في علم النفس يعني الإقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والإجتماعي، ولكنه ليس النضج نفسه؛ لأن في مرحلة المراهقة يبدأ الفرد في النضج العقلي والجسمي والنفسي والإجتماعي، ولكنه لا يصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات عديدة وقد تصل الى 9 سنوات، ويعود الأصل اللاتيني لكلمه المراهقة الى كلمة (Adolescere) تعني التدرج نحو النضج الجسمي والعاطفي أو الوجداني أو الانفعالي

فالمراهقة عرفت بعدة تعريفات منها تعريف الراشدي الذي يرى أنها مجموعة من التغيرات التي تحدث في نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والإجتماعي، ومجموعة مختلفة من مظاهر النمو التي لا تصل كلها إلى حالة النضج في وقت واحد، ويعرفها انجلسن على أنها مرحلة انتقال التي يصبح فيها المراهق رجلا والفتاة امرأة ويحدث فيها كثير من التغيرات التي تطرأ على وظائف الغدد الجنسية والتغيرات العقلية والجسمية (الراشدي، 2012).

الفرق بين مصطلح المراهقة والبلوغ :

كثيراً ما يخلط الناس بين مصطلحي البلوغ والمراهقة، فالبلوغ هو فترة تطورية تتميز بسرعة نضج العظام والأعضاء والوظائف الجنسية، التي تحدث بشكل رئيسي في مرحلة المراهقة المبكرة، فالبلوغ ليس حدثا مفاجئاً يحدث بمعزل عن العوامل الأخرى، وإنما هو جزء من عملية تحدث بصورة تدريجية، ويمكننا أن ندرك أن فردا قد انتقل الى مرحلة البلوغ ولكن الصعوبة تحدث في التحديد الدقيق للحظة التي يصل فيها الفرد إلى مرحلة البلوغ (Santrock, 1999) .

أما المراهقة فهي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ، وتنتهي بدخول المراهقين مرحلة الرشد وفق المحكات التي يحددها المجتمع، حيث نجد أن بعض المجتمعات تحدد سن الرشد بثمانية عشرة شهراً،

في حين ترى مجتمعات اخرى أن سن واحد وعشرون عاماً هو السن المناسب لدخول مرحلة الرشد (ابوجادو ، 2011).

مرحلة البلوغ بالنسبة للذكور: وموعد هذه المرحلة البيولوجية هو حدوث الإحتلام، فمن المهم أن يكون الأب مع إبنه عندما يحدث هذا الأمر، لأن هناك أموراً سيترتب عليها دخوله هذا العالم، ويجعل شوق الأبن لمعرفة ذلك داعياً لأن يخبر أباه أو رفقاءه، ويجب أن يستقبل الأب ذلك بنوع من الترحاب، ويتخذ بعض الإجراءات المعلنة لحدوث أمر مهم في حياة الإبن مثل زيادة مصروفه أو يوكل له بعض المهام الزائدة.

مرحلة البلوغ بالنسبة للإناث: وميقاتها البيولوجي هو حدوث الطمث وهي المرة الأولى، وهنا يجب أن تستقبلها الأم بالسعادة لأن ابنتها قد كبرت وأصبحت أختها الصغرى بدلاً من ابنتها، كما يجب على الأم أن تشرح لإبنتها الأمور الشرعية التي تترتب على حدوث الطمث بالنسبة للصلاة والصيام والإغتسال وكيفيته (الراشدي، 2012).

وتختلف استجابة المراهقين للبلوغ فالبعض يشعر بالفخر والبعض الآخر يشعر بالدهشة والإستغراب، بينما يشعر فريق ثالث بالحيرة، خاصة، ورغم أن كثيرا من المعلومات التي يتناقلها المراهقون في المجال الجنسي خاطئة، فإنها تذهب دهشة المراهق وحيرته ولا تجعله يُفاجأ في بعض الحالات بالبلوغ، ولجوء المراهق الفتى ليستقي منهم المعلومات الجنسية ينبئ عن تقصير المنزل والمدرسة في ميدان التربية الجنسية، أما البنات فإن الثقافة تضرب نطاقا من السرية والكتمان حول بلوغهم حتى في الأسرة نفسها، ولا تستطيع الفتاة التحدث في هذا الأمر إلا إلى أمها التي تشجعها على هذا الكتمان (كفافي، 2009).

المراحل الزمنية للمراهقة: يختلف علماء النفس في تحديد فترة المراهقة، لكن قلة منهم يرى أنها تبدأ قبل 12 عاما، وتتعدى21 عاما، وقد قسمت مرحلة المراهقة بتقسيمات مختلفة، منها الثنائية والثلاثية والرباعية، والتقسيمات الثلاثية هي كالتالي (زهران، 1999):

المراهقة المبكرة: وتمتد بين (12-14) عاما وتتميز بتغيرات عضوية سريعة.

المراهقة المتوسطة: وتمتد بين (15-17) عاما وهي مرحلة اكتمال التغيرات العضوية.

المرحلة المتاخرة وتمتد بين (18-21) عاما وفيها تتبلور شخصية المراهق بشكل واضح.

والتقسيمات الرباعية هي:

مشارف المراهقة: تكون عند البنات من إحدى عشر سنة إلى إثنتي عشرة سنة، وعند البنين من عمر ثلاث عشرة إلى أربع عشرة سنة.

المراهقة المبكرة: وتمتد عند البنات من إثنتا عشرة سنة إلى اربعة عشرة سنة، وعند البنين من خمس عشرة إلى ست عشرة سنة.

المراهقة الوسطى: يكون عند البنات ما بين أربع عشرة إلى ستة عشرة سنة، وعند البنين من سبع عشرة إلى ثماني عشرة سنة.

المراهقة المتأخرة: عند البنات من سبع عشرة إلى عشرين سنة، وعند البنين من تسع عشرة إلى عشرين سنة (الزعبي، 2010).

مظاهر النمو وخصائصه في مرحلة المراهقة:

1- النمو العضوي

هناك نوعين من النمو العضوي يمكن التمييز بينهما وهما :

النمو الفيزيولوجي: ويقصد به تلك التغيرات التي تحدث في الأجهزة الداخلية للإنسان، كالتغيرات في إفرازات الغدد الصماء والغدد الجنسية، كما تشمل تلك التغيرات النضج الجنسي والبلوغ، أي وصول الأعضاء التناسلية للنضج الوظيفي الذي يمكن الفرد من أن يصبح قادراً على التناسل (ابو الخير، 2004).

النمو الجسمي: يرى اودلم كما ورد في الزعبي (2010) أن النمو الجسمي في مرحلة المراهقة يتصف بالزيادة السريعة و المفاجئة، وقد يحدث على شكل قفزات مفاجئة تتبعها مرحلة من الهدوء النفسي أو أنه يتقدم بشكل مستقيم ومنتظم، ففي بداية المراهقة يزيد معدل السرعة في النمو عنه عنه في نهايتها، وتكون الزيادة أولاً في الطول، ثم يلي زيادة في الوزن، بالإضافة إلى التغييرات في نسب الجسم، ويسمى ذلك بطفرة النمو في المراهقة، وهناك فروق في التغييرات الجسمية بين الجنسين، فهي عند الإناث تكون ما بين الحادية عشر والثانية عشرة وذلك عند قرابة 30%من الفتيات حسب تقدير بعض المراقبين، وتتصف بداية التغيرات الجسدية عند الفتيات بنمو المبيضين، أما وعند الفتى المتوسط فتكون مابين الثالثة عشرة والخامسة عشرة من العمر وتسمى هذه الفترة مرحلة المراهقة المبكرة، إذ نجد أن الإناث اطول وأكثر وزناً من الذكور، إلا أن هذا التفاوت لا يستمر طويلاً، حيث يتفوق الذكور بعد ذلك على الإناث في الطول والوزن، فبعد أن تتفوق الإناث على الذكور في الطول في سن الثالثة عشرة بحوالي 2سم، فإن الذكور يحرزون تفوقاً على الإناث بعد سن الخامسة عشرة ويصل الفرق بين الذكور والإناث في الطول حوالي 6-8 سم لصالح الذكور(الزعبي، 2009).

2-**النمو العقلي:**

في هذه المرحلة يصل الذكاء إلى أقصى نموه، وتتشكل القدرات وتظهر الميول والإستعدادت والقدرة على الإنتباه والتذكر والتخيل، حيث يقوم التذكر عند المراهق على أسس منتظمة بدلاً من التذكر الآلي، بينما يصبح التخيل مبنياً على الوقائع والصور المجردة، وذلك بخلاف مرحلة الطفولة التي تتسم وتهتم بالصور الحسية، ويصبح المراهق في مرحلة المراهقة خصب الخيال ويبني آمالهن التي لا

يستطيع تحقيقها في الواقع عن طريق الأحلام (أحلام اليقظة)، وفي مرحلة المراهقة تتنوع الميول، وقد أشارت بعض الأبحاث إلى أن الميل إلى أعمال التجارة ونشاط الأندية يزداد عند البنين أثناء مرحلة المراهقة و في حين تقل ميولهم نحو اللعب الميكانيكي والطلاء والرسم (ابو الخير، 2004).

ومن مميزات النمو العقلي في مرحلة المراهقة، نمو التفكير الإبداعي بصورة واضحة، فالتفكير الإبداعي يعني الاتيان بأفكار جديدة غير مألوفة، كما تزداد قدرة المراهق على التفكير الإبتكاري، ويظهر ذلك في محاولات المراهق الأدبية ورغبته في الرسم وفي تفوق البعض في الرياضيات تفوقاً يعكس قدرة ابداعية.

كما تظهر سمة عقلية أخرى وهي التفكير الناقد، وهي سمة تنسجم مع الحال الإنفعالية والمزاجية للمراهق، كما أن التفكير المساير ينسجم مع الحال المزاجية لطفل المدرسة الابتدائية، فالتفكير الناقد هو أن لا يقبل المراهق ما يسمع أو يقرأ دون تمحيص مهما كان المصدر الذي كان يسمع منه أو يُقرأ، بل ان لديه القدرة والرغبة في هذا السن على اكتشاف مواطن الصحة ومواطن الخطأ فيما يعرض عليه (كفافي، 2009).

3-النمو الإنفعالي

يشكل النمو الإنفعالي عند المراهق جانباً أساسياً من جوانب النمو التي تطرأ على الشخصية، ولهذا النمو علاقة وثيقة بطبيعة التغييرات الفسيولوجية الداخلية التي تتم في هذه المرحلة من العمر وما يصاحبها من تغييرات في المشاعر والإحساس، كما أن له علاقة بالبيئة الخارجية الإجتماعية خاصة التي تحيط بالمراهق وتكون بمثابة مثيرات أساسية لإنفعالاته (الزعبي، 2010).

فالظروف التي تثير الإنفعال في فترة المراهقة الحياة متنوعه كتنوع ظروف الحياة نفسها، فالإنفعال موجود ضمنا في كل الأمور التي تتصل بحياة المراهق اليومية، حيث يظهر الإنفعال عند المراهق عندما تطمس رغباته، أو عندما تعرقل مساعيه أو عندما يهدده أو يعترضه الأذى، ويحدث

الإنفعال أيضا عند تعزيز أو عرقلة أية حاجة أو دافع يتصل بمحاولته في إشباع حاجاته الجسمية أو ما يتصل بحياته اليومية وقضاياه الشخصية (نوري، 1990).

وتشّد التغيرات الجسمية التي يفاجأ بها المراهق انتباهه لداخله، فيشرع في تأمل ذاته ويساوره القلق على نفسه وتضطرب حياته الإنفعالية، وإنفتاح اجتماعي وعقلي يفتح الباب أمام أسلوب جديد في التفكير، إضافة إلى نزعات نقدية وشكوك تنتابه الآن ولم تساوره من قبل، كل هذه التغيرات الجسمية الكبيرة وما يتبعها من اضطراب في حياته الإنفعالية تحيل عالم المراهق إلى عالم زاخر بالمشاعر المتطرفة أحيانا (كفافي، 2009).

إذ تؤكد الدراسات التي قام بها العديد من الباحثين، على أن الانفعالات التي تعتري المراهق ترتبط إرتباطاً وثيقاً بالعالم الخارجي المحيط بالفرد عبر مثيراتها واستجاباتها بالعالم العضوي الداخلي وعبر شعورها الوجداني وتغيراتها الفسيولوجية الكيميائية، ويخضع إرتباطها الخارجي خضوعا مباشراً لنمو الفرد، بينما تبقى مظاهرها الداخلية أقرب إلى الثبات والإستقرار منها إلى التطور والتغيير، وتشير الأبحاث التي قام بها اناستازيو عام 1973 إلى أن مخاوف المراهقة تدور حول العمل المدرسي، والشعور بالنقص، والمغالاة في تأكيد المكانه الإجتماعية، وقد تنشأ تلك المخاوف من مجرد حديث عابر بين الأصدقاء أو الأقارب أو الزملاء أو من قراءة المواضيع التي تثير القلق والإرتباك (أبو الخير، 2004).

ومن خصائص النمو الإنفعالي للمراهق:

عدم الثبات الإنفعالي: إن حياة المراهق الإنفعالية متقلبة وهذا التقلب يؤثر على حياة المراهق وعلاقاته الإجتماعية، وتظل هذه الحال قائمة طالما أن هذه الإنفعالات ما زالت قوية وعنيفة، ولا تختفي إلا عندما تهدأ الانفعالات وتستقر ويكون المراهق هويته ويحدد اختياراته على النحو الذي يرتضيه.

المثالية: تظهر هذه المثاليه في تأنيب المراهق لنفسه على نحو لم يشهده في مرحلة الطفولة، وهي علامة على نمو خلقي واضح، كما تظهر مثالية المراهق في استعداده للتضحية في سبيل الآخرين والتطوع لأداء الخدمات في إطار الجمعيات الدينيه والإجتماعية، ومن هذه المظاهر أيضا استعداده للتضحية بكل شئ في سبيل المبد الذي يقتنع به.

الرومانسية: تبدو بالروح الرومانسية للمراهق في حبه للطبيعة ورغبته في التعبير الأدبي عن حبه لجمالها، وقراءته في الإنتاج الادبي والرومانسية، ويصاحب حب المراهق للطبيعة في خروجه من المجتمع وتفضيله للعزلة والإنطواء والعزول عن التجمعات، فليست هناك فروقا كبيرة بين الجنسين في الجانب الإنفعالي، غير أن سمة الرومانسية أظهر عند الفتيات، وربما كانت الفتاة أكثر استسلاماً لأحلام اليقظة في مجتمعاتنا الشرقية، حيث تضع هذه المجتمعات قيودا على حياة الفتاة، ونجد الفتاة أقل ميلا للعنف والتمرد وأكثر حرصا على ضبط مشاعرهن.

الحب: يمثل الحب العمود الفقري في حياة المراهق الإنفعالية، فهو يرضى إذا حصل عليه وتسوء حالته إذا حرم منه، ويبحث عنه ويسعى إليه، ويريد أن يحبه الاخرون كما يريد أن يمنح الحب للآخرين، وعندما يثور والديه يتصور أنهم لا يحبانه ويستكين في اللحظات التي يرجع فيها إلى نفسه ويعرف أنهما منبع الحب والحنان له، ويحب المراهق الإبطال والمشاهير ويتوحد مع كبار الشخصيات في التاريخ وفي الأدب معا (كفافي، 2009).

4-النمو الإجتماعي:

مرحلة المراهقة هي مرحلة التنشئة الإجتماعية، لأنها المرحلة التي تتبلور فيها اتجاهات الفرد الإجتماعية والعقلية نحو العمل والإنتاج والمجتمع والتقاليد والعلاقة بين الجنسين والسلطة والقيم الخلقية وغيرهما من موضوعات الحياة الأساسية، أي أن المراهق يتم صنعه كمواطن أو كفرد متطبع إجتماعيا في هذه المرحلة، ولذا فلا غرابة من المجتمعات البدائية التي تقيم للمراهق حفلة، ويصبح بعدها مواطنا

يستطيع ان يعيش مع الكبار، ويسلك سلوكهم ويتعامل معهم الآخرون على هذا الأساس، فالمراهقة هي قاعدة الرشد التي تكتمل فيها الملامح الأساسية لشخصية الفرد، وحيث يستعد بعدها الإنخراط مع المجتمع، مواطنا يعطي ويأخذ وينتج ويستهلك، ويسعى في سبيل الحياة واستمرارها وتطورها في المجتمع له ولبنيه من بعده (كفافي، 2009).

ويمكن تلخيص أهم خصائص النمو الإجتماعي فيما يلي:

الإستقلال: ويظهر ذلك في محاولات المراهق إختيار اصدقائه ونوع ملابسه، ودراسته وتحديد ميوله بنفسه (واطسون وليندجرين، 2004).

الولاء والطاعة لجماعة الأصدقاء: في الوقت الذي يسعى إلى التحرر من قيود الأسرة.

التمرد والثورة على الأسرة: وتمتد الثورة على المدرسة والمجتمع بتقاليده وقيمه.

الميل للزعامة والإستقلالية الإجتماعية: عندما تبرز شخصيته، ويتميز بالقوة والتماسك.

الميل للجنس الآخر: وتبرز من خلال محاولة جذب انتباه الجنس الآخر إليه.

المنافسة: تشتد المنافسة بين المراهق وإخوته وأترابه، وتأخذ المنافسة شكلا فرديا، فهو يتنافس في التفوق والتحصيل الدراسي، وفي النشاط الرياضي وقد يزداد التنافس فتسيطر نزعات الأنانية ويبدو ذلك في شكل صراع ومعانات وتوتر، فيصاحب ذلك الانتقام.

5- النمو الخُلقي والديني:

إن كثيراً من أوجه النمو الخلقي للفرد تحدث اثناء فترة المراهقة والشباب، إذ أن الفرد في هذه المرحلة من النمو يبلغ أقصى درجة من الإنشغال بالقيم الخلقية والتذكير في المعايير والمثل العليا، كما أن القدرات المعرفية تزيد في هذه المرحلة ازدياداً يؤدي إلى وعي أكبر في التعامل معها، وتتزايد معرفة المراهق بما هو صواب وخطأ، ويكون حريصا على المعرفة والنشاطات الأخلاقية، ولذلك يعيد

المراهق النظر باستمرار في قيمه الخلقيه ومعتقداه وخاصة إذا كان المجتمع من النوع الذي يزخر بالضغوط المتضاربه والقيم المتعارضه (الزعبي، 2010)

كما أن الكثير من المراهقين ولا شك يجهرون بالإيمان والإعتقاد بدين من الأديان، وأن البعض منهم يحضرون دور العبادة بصورة منتظمة تقريباً، وأن أكثرهم تقريبا يؤكدون إيمانهم بالله، هذا وأن الأفكار والمفاهيم الدينية مغروسة بعمق في نفوسهم نتيجة للتربية الدينية والأخلاقية التي قد نالها أكثرهم منذ نعومة اظفارهم وفي طفولتهم المبكرة بوجه خاص (الحافظ، 1990).

فالأفكار ذات العلاقة بالنمو الاخلاقي قدمها كل من بياجيه واريكسون وكولبرج وغاليغان، في سياق النظريات التي تحدثت عن المراهق العادي والمراهق غير العادي، وقدمت مؤشراً دالاً على كل منهما، ومن المؤشرات الدالة على النمو الأخلاقي للمراهق العادي كما ورد في الريماوي (2003) :

- اهتمامات وسواسية حول مظهر الجسم
- الخوف من أن يتخلى عنه الاهل والذي يعبر عنه بتوكيد الإستقلالية.
- الرغبة الجنسية والإستعراض.
- الرغبة في التشابه مع الآخرين مع ثقافات مختلفة.
- الحاجة إلى الهوية الذاتية أو التميز بمفهوم الذات.
- رغبة وسواسية في النجاح أو التفوق.
- التعبيرات المتطرفة والتي يعبر عنها بالحساسية نحو النقد.
- المثابرة في الحكمة بإعتبارها معبره عن الفطنه.

أما المؤشرات الدالة على النمو الأخلاقي للمراهق غير العادي:

- لا يبدي إخلاصاً للمراهقين الآخرين.
- يسيره الهوى والنزوات أكثر مما تسيره الغاية والمكاسب.

- كلامه خال من المشاعر ولغته غربيه والهزل مفقود لديه.
- الغرور ويعبر عنه بأنه الأول في كل شئ، بالرغم من أنه جذابا وساحراً إلا أنه غير قادر على بناء علاقات حميمة، ولا يبادر بالمساعدة وإن ساعد يؤذي.

مما سبق يمكن القول بأن مرحلة المراهقة تعد من أهم المراحل التي يمر بها الفرد في حياته، وهذا ما دفع الباحثة بالتركيز على ربط هذه المرحلة بموضوع الذكاء الأخلاقي، فإكتساب مكونات الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين تنمي أهم جوانب الشخصية لديهم، وهذا بدوره يحقق لهم الشعور بالسعادة، وينعكس إيجابيا على الأفراد والمجتمع.

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي

أجرت الكساسبة (2012) دراسة هدفت إلى معرفة أثر البرنامج التدريبي في الذكاء الأخلاقي المستند إلى نموذج بوربا على الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة العاصمة، وتكونت عينة الدراسة من 60 طالب وطالبة ينقسمون مناصفة بين المجموعة التجريبية 30 ذكوراً واناثاً والمجموعة الضابطة 30 ذكوراً واناثاً، ولأغراض الدراسة قامت الباحثة بتطوير البرنامج التدريبي المستند إلى نظرية ميشيل بوربا والمكون من سبعة فضائل وهي: التعاطف الضمير ضبط النفس الاحترام اللطف التسامح العدل، ويتكون البرنامج من 28 جلسة موزعة بالتساوي على فضائل الذكاء الأخلاقي السبعة بمعدل 4 جلسات لكل فضيلة مدة كل جلسة 50 دقيقة بواقع جلستين أسبوعياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل من 0.05 بين المجموعتين التجريبة والضابطة في مستوى التعاطف لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل من (0.05) بين المجموعتين التجريبة والضابطة في مستوى التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم جود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل من (0.05) بين المجموعتين التجريبة والضابطة تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى الزوايدة (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج كولز في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وطالبة من الصف الخامس الأساسي، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الأخلاقي عند طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة عمان/ الأردن، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي على أداء الطلبة في اختبار الذكاء الأخلاقي الكلي، يعزى لمتغيري المجموعة والجنس، والتفاعل بينهما. كما كشف تحليل

التباين المشترك عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في المكونات الأربعة للذكاء الأخلاقي (القلب الطيب، الضمير، إدراك الانفعالات، الخيال الأخلاقي) يعزى لمتغير المجموعة.

وأجرت الناصر (2009) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تعليمي تعلمي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال المساءة معاملتهم، حيث بلغ عدد أفراد العينة 20 طفلاً هم الموجودن في مدرسة الأمان، والذي تتراوح أعمارهم بين (16–19) سنة، موزعون إلى 9 ذكر و11 أنثى، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التعليمي التعلمي أثر دال على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الأخلاقي باستثناء بعد العدل، كما أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على الفضائل التالية: التعاطف، الضمير، ضبط النفس، اللطف، إضافة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على الفضائل التالية: الإحترام، التسامح، العدل.

وأجرت مشرف (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وكذلك إلى الكشف عن العلاقة بينهما، والفروق في كل منهما التي تعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين، ومستوى الأسرة الاقتصادي، وحجم الأسرة)، إذ أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكولبرج، وهي تقابل مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الإجتماعي، وتشير هذه المرحلة إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي، كما أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة الإسلامية بغزة لديهم مستوى مرتفع من المسؤولية الإجتماعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسئولية الإجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة بين الكليات العلمية والكليات الأدبية ولصالح الكليات الأدبية، في حين

لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، أو متغير المنطقة السكنية، أو متغير مستوى تعليم الأب والأم، أو متغير حجم الأسرة، أو متغير المستوى الإقتصادي للأسرة.

كما أجرى فيتون وواسونجا (Vitton & Wasong, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي بين مديري المدارس الابتدائية العامة، وتم استخدام مقياس القضايا المحددة في الإختبار المهني المتعلق بالتفكير الأخلاقي، وقد حصل المشاركون على نسبة (38.7) وهي أقل من المتوسط المتوقع بالنسبة للأفراد اللذين بلغوا مستوى الخريجين في التعليم (53.3) أو نسبة الكبار عموماً 40 وأن النساء والمشاركات الصغيرات والحاصلات على التعليم العالي سجلن نسبة أعلى من التفكير الأخلاقي، كما تبين أن وجهات النظر السياسية كان لها تأثير كبير على التفكير الأخلاقي.

وأجرى ونستوك وأسور(Weinstock &Assor, 2009) دراسة هدفت للكشف عن دور المدرس الأساسي في تشجيع التفكير النقدي في المدارس كمشجعات للحكم الأخلاقي، على افتراض بأن مستوى الأداء العالي للتفكير الأخلاقي يتسم بقدر كبير من الإستقلال الذاتي ويعد أمر أساسي لبعض نظريات النمو الأخلاقي لدى كولبرج، واستناداً إلى هذه النظريات، التي تفترض أن إدراك الطلاب لمدرسيهم كداعمين للإستقلال يكون من خلال التشجيع على التفكير النقدي، وربما أيضاً في التشجيع على الإختيار، وأن له أثر ايجابي في تطوير النمو الأخلاقي، وتم إجراء هذه الدراسة على طلاب الفصل الثاني عشر في اثنين من المدارس العادية، واثنين من المدارس الديمقراطية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطالب في المدرسة الديمقراطية لديه حكم أخلاقي ذاتي، وأن هذا يرجع لإدراك وتصورات الطالب لمدرسيهم بتشجيع النقد.

كما أجرى النواصرة (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الإنفعالي والإجتماعي والخُلقي لدى الطلبة الموهوبين في الاردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية الممثلة بالجنس والمرحلة العمرية والمستوى التعليمي للوالدين (الأب، الأم)، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة الدراسة لتشمل جميع الطلبة الموهوبين في الصف السابع الأساسي (متوسط أعمارهم 12 سنة) والصف الأول الثانوي (متوسط أعمارهم 16 سنة)، موزعين على كل من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز ومدرسة اليوبيل للموهوبين، وبلغ عددهم 461 طالباً وطالبة، وطبق الباحث مقياس الذكاء الإنفعالي استنادا إلى نظرية بار– أون في الذكاء الانفعالي، تكون المقياس من (51) فقرة وتم ايجاد دلالات صدقه وثباته، كما استخدم الباحث مقياس الذكاء الإجتماعي استناداً إلى نظرية سترنبرغ للذكاء الاجتماعي، وتكون المقياس من(43) فقرة تم إيجاد دلالات صدقه وثباته، كما استخدم الباحث مقياس الذكاء الخلقي استناداً إلى نموذج بوربا (2003) في الذكاء الخلقي وقائمة السلوك الأخلاقي التي أعدها سوانسون وهيل (1993). وتكون المقياس من (20) فقرة تم إيجاد دلالات صدقة وثباته، وقد أشارت نتائج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية أن مستوى الذكاء الخلقي الكلي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً، ثم يليه مستوى الذكاء الإجتماعي الكلي (3.13–4) ثم مستوى الإنفعالي الكلي، كما لم يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.05$)، تعزى إلى المدرسة التي يدرس فيها الطالب، على اعتبار أن العلامة (2.75) درجة قطع، حيث أن أعلى من هذه العلامة يعتبر مرتفعاً. كما كشفت نتائج تحليل التباين المتعدد عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في الأداء على مقياس الذكاء الإنفعالي والذكاء الإجتماعي والذكاء الخلقي على متغير: الجنس ولصالح الإناث و المرحلة العمرية ولصالح المرحلة العمرية (12 سنة).

وأجرى الشمري (2007) دراسة استهدفت لقياس العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الإجتماعية المتبادلة، حيث بلغت عينة الدراسة 400 طالباً وطالبة تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي من ثماني كليات من جامعة بغداد، اربع كليات في الإختصاص الإنساني واربع كليات في الاختصاص العلمي، وقام الباحث ببناء مقياساً للذكاء الاخلاقي لطلبة الجامعة وذلك اعتماداً على نظرية بوربا للذكاء الاخلاقي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بذكاء أخلاقي مرتفع، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي والثقة الإجتماعية المتبادلة فضلاً عن عدم وجود فرق في الذكاء الأخلاقي على وفق متغيري النوع (ذكور –إناث) والإختصاص.

وأجرى أبو بيه (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن النمو الأخلاقي للطفل السعودي في الصفوف من الثالث الإبتدائي حتى الصف الثالث المتوسط، والتعرف إلى العلاقة بين النمو الأخلاقي وكل من الذكاء والإبتكارية، وكذلك التعرف إلى الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في كل من(الذكاء والإبتكارية) بالنسبة لنموهم الأخلاقي، وتكونت عينة الدراسة من 296 طالباً من الصف الثالث الإبتدائي وحتى الصف الثالث المتوسط، وقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود تأثير دال لكل من الصف الدراسي والتفكير الإبتكاري والذكاء على نمو الأحكام الخلقية، وكذلك وجود تأثير دال للتفاعل بين التفكير الإبتكارى والذكاء على الأحكام الخلقية، كما أشارت النتائج إلى أن مرتفعي القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء يتفوقون على منخفضي هذه القدرات في النمو الخلقي، وإلى تفوق المتفوقين عقلياً على أقرانهم غير المتفوقين عقليا في النمو الخلقي.

وأجرى الكحلوت (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى النضج الخُلقي لدى المراهقين، والتعرف إلى العلاقة بين المتغيرات الإنفعالية وموضع الضبط وتقدير الذات ومستوى النضج الخُلقي لدى المراهقين، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وبلغ حجم العينة 1200

طالباً وطالبة منهم 588 طالب، و612 طالبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى النضج الخُلقي لصالح الإناث، وكذلك إلى وجود فروق في مستوى النضج الخُلقي لصالح طلبة القسم العلمي، كما توجد فروق في مستوى النضج الخُلقي لصالح ذوي الضبط الداخلي من المراهقين، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الأخلاقي لدى أفراد العينة تعزى للمستوى التعليمي للأب والأم، وكذلك لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة المرحلة الثانوية ترجع للمستوى الإقتصادي للأسرة.

وفي دراسة قام بها كندلون وثمبسون (Kindlon & Thompson, 2002) استهدفت الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الأخلاقي ومستويات الذكاء العام لدى الأطفال قبل سن المدرسة، وكذلك قياس الفروق في مستوى الذكاء الأخلاقي على وفق متغير النوع ذكور – إناث، حيث تألفت عينة الدراسة من 1000 طفلاً وطفلة من مدينة نيويورك، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي ومستويات الذكاء العام لدى الأطفال قبل سن المدرسة وأن واحد من كل عشرة أطفال لديه مشاكل مهمة.

وأجرت بوربا (Borba, 2001) دراسة هدفت إلى قياس العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين، وتألفت عينة الدراسة من (2000) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة نيويورك، وقامت الباحثة ببناء مقياس للذكاء الأخلاقي تألف من سبع مجالات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي وتقدير الذات لدى المراهقين من طلبة المدارس الثانوية في الذكاء الأخلاقي رغم ذكائه الإعتيادي أو حتى الفائق، وهذا يرجع إلى إن الذكاء لا يعد معياراً مطلقاً لإكتساب الذكاء الأخلاقي ما

لم يكن هناك تنشئة مقصودة ومستمرة لتعزيز وبناء الذكاء الأخلاقي فضلاً عن وجود فرق في الذكاء الأخلاقي لصالح الإناث وفق متغير النوع ذكور –إناث.

كما أجرى تايلور وولكر (Taylor & Walker, 1997) بدراسة هدفت للكشف عن تأثير المناخ والمناقشات الثنائية للمشكلات الأخلاقية على تطوير التفكير الأخلاقي لدى 101 طفل من الأطفال الجانحين الذين جاءوا من أوساط اجتماعية متباينة، وكان منهم 40 طفلاً من الذين يسيئون لبعضهم بعضاً، حيث وضع الباحثان في كل جلسة شخصين، الأول من مستوى عال في التفكير الأخلاقي، أو من بيئة ذات مستوى عال أخلاقيا، ومع شخص أخر من مستوى متدن في التفكير الأخلاقي، أو بيئة سيئة وأسرة سيئة، وقد راقبا التغيرات التي طرأت على الأفراد اللذين جاءوا من بيئات وأسر سيئة نتيجة تفاعلهم مع الأفراد الآخرين، وأظهرت نتائج الدراسة أن تعرض أفراد عينة الدراسة ذات المستوى المنخفض ذات التفكير الأخلاقي إلى مستوى أخلاقي أعلى من مستواهم، أو اختلاطهم مع أفراد من منزلة اجتماعية أعلى من منزلتهم، قد ساعد في تطوير التفكير الأخلاقي لديهم.

وأجرى السيد (1997) دراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، واستخدمت الباحثة اختبار النمو المعرفي، ومقياس الحكم الخلقي، واختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء، وبلغ حجم العينة 200 طفل ومراهق (105 ذكور– 95) إناث من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات خطية موجبه دالة بين الحكم الخلقي والذكاء في كل مرحلة من مراحل بياجيه المعرفية، وكذلك وجود علاقات خطية موجبة دالة بين عدد من المهمات المعرفية للنمو المعرفي لبياجيه ومستوى الحكم الخلقي ،كما أشارت الدراسة إلى وجود اثر دال للنمو المعرفي وللجنس على الحكم الخلقي لصالح الإناث، ظهر أيضا أثر دال للتفاعل بين المراحل المعرفية والجنس والحكم الخلقي.

كما أجرى سوانسون وهيل (Swanson & Hill, 1993) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين ما وراء المعرفة الأخلاقية وبين تطور التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي، وتكونت العينة من 139 شخصاً من فئات عمرية مختلفة، حيث استخدمتا مقياس المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي، ومقياس الأخلاق لرست (Rest). وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات ايجابية ذات دلالة احصائية بين ما وراء المعرفة الأخلاقية والسلوك الأخلاقي، كما أن هذه الارتباطات تزداد مع العمر، وكشف التحليل العاملي عن عدة مكونات لما ما وراء المعرفة الأخلاقية مثل (الشخص والمهمة ومتغيرات الإستراتيجية)، وأنها ترتبط بدلالة احصائية مع التفكير والسلوك الأخلاقي، وكشفت نتائج التحليل عن أنواع معينة من ما وراء المعرفة الأخلاقية مثل: فهم الأهداف والدوافع ومتطلبات الفعل الأخلاقي، وأنها جميعاً ترتبط ايجابياً بالسلوك والتفكير الأخلاقي.

وأجرى هارت وتشمل (Hart & Chmiel, 1992) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الوسائل الدفاعية على نمو الحكم الأخلاقي في مرحلة المراهقة، وقام كولبرج بعمل هذه الدارسة على الأولاد والرجال، وتبدأ هذه الدراسة بالتعرف على أثر هذه الوسائل من سن 14 إلى 13 سنة وتستمر لمدة عشرون عاماً، وتم التركيز في المقابلات على الحكم الأخلاقي والإنجاز، والعلاقات الإجتماعية، وقد تم إجراء مقابلات وكانت ترمز إلى كيفية استخدام الوسائل الدفاعية، ووجد أن (10) من الذين يتصفوا بالرشد التزموا الصمت، في حين أن (10) من الذين لم يبلغوا سن الرشد استخدموا الوسائل الدفاعية، وقد بدا ذلك واضحا في المقابلة، وقد بلغ حجم العينة 42 من الصبيان والرجال، والأداة المستخدمة هي المقابلات، واعتمد المنهج الإرتباطي. وأثبتت النتائج أن المراهقين الذين امتازوا بمقدرة عالية على استخدام الوسائل الدفاعية بصورة عقلانية وصلوا إلى درجات عالية ومستويات مرتفعة من الحكم الأخلاقي بعد 10 إلى 20 عاماً، في حين وجد أن المراهقين الذين أساءوا استخدام الوسائل الدفاعية وصلوا إلى درجات متدنية في الحكم الأخلاقي.

وأجرت أرناؤوط وتوق (1985) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى الإرتباط بين مستويات النمو المعرفي ومستويات النمو الأخلاقي عندهم، وتكونت الدراسة من 48 طفلا (24 ذكورا و24 إناث)، طبقت عليهم اختبارات طورها بياجيه، وبعد تطبيق هذه الإختبارات وزع أفراد العينة على ثلاث مجوعات تراوحت أعمار الأولى بين (5-6) سنوات، ونموها المعرفي في مرحلة ما قبل العمليات، المجموعة الثانية (9-10) سنوات، نموها المعرفي في مرحلة العمليات العينية، والمجموعة الثالثة (14-15) سنة، مثلت في نموها المعرفي أطفال العمليات المجردة. كما طبق عليهم مقياس كولبرغ المعرب لمعرفة توزعهم على المراحل الأخلاقية، وتم اختيار هذه العينة من مدارس عمان، وقد توصلت الدراسة إلى أن النمو الأخلاقي يرتبط بالنمو المعرفي أي أن مستوى الأحكام الأخلاقية التي يظهرها الأفراد تصبح أكثر تطوراً، كما أظهر الأفراد تطوراً في نموهم المعرفي ومحاكماتهم العقلية للأمو، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية للجنس على النمو المعرفي.

كما وأجرت بدران (1981) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة توزيع الأفراد على مراحل توزيع مقياس كولبرغ، وتكونت عينة الدراسة من 502 طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين(13-14) (17-18) سنة، وقد أظهرت نتائجها أن توزيع الطلبة الأصغر سناً على هذا المقياس يتركز على المرحلة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة على نفس المقياس، مما يدل على أن الأفراد يتطور تفكيرهم الخُلقي تبعا لتقدمهم في العمر، كما اظهرت نتائج الدراسة بأن النمو الأخلاقي يرتبط في النمو المعرفي، وتختلف الدراسة عن الدراسة الحالية كونها لم تتطرق إلى أثر الذكاء الأخلاقي على التحصيل الدراسي، ولقد ساهمت هذه الدراسة في رفد الدراسة الحالية بالإطار النظري.

الدراسات السابقة المتعلقة بالسعادة

أجرى شعبان (2010) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين السعادة والذكاء الإنفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا في ضوء بعض المتغيرات مثل الجنس والتخصص والمستوى

الإقتصادي، وتكونت عينة الدراسة من 196 طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى حصول طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا على درجة متوسطة على مقياس السعادة الكلي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والتخصص على مقياس السعادة، في حين أظهرت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المستوى الإقتصادي العالي من جهة وبين كل من المستوى الإقتصادي المتوسط والمنخفض من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المستوى الإقتصادي المرتفع، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا جاءت بدرجة (متوسطة)، وجاء من مجال الوعي الذاتي على أعلى متوسط حسابي وبدرجة متوسطة، ومجال الدافعية في المرتبة الثانية وبدرجة متوسطة، في حين جاء في المرتبة الأخيرة، مجال التعاطف بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى المتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص والمستوى الإقتصادي) على مقياس الذكاء الإنفعالي ككل. كما أشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من مقياس السعادة والذكاء الإنفعالي وأبعاده الفرعية: (الوعي الذاتي، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الإجتماعية) في حين لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مقياس السعادة وبعد التنظيم الذاتي.

وأجرت المنشاوي (2009) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين السعادة والذكاء الانفعالي لدى عينة من المراهقين الأردنيين وفق متغيري الجنس والفئة العمرية، واستخدمت الباحثة مقياس أكسفورد للسعادة المعد من قبل هيلز وارغايل (Hills & Argyle, 2002)، ومقياس غولمان للذكاء الإنفعالي الذي تم تطويره للبيئة الأردنية من قبل (مطر، 2004)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية ودالة بين مقياسي السعادة والذكاء الإنفعالي، حيث بلغ معامل الإرتباط بين المقياسين (0.294) بمستوى دلالة قدرها(0.01)، وعن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور

والإناث على مقياس السعادة أو بين فئتي العمر على نفس المقياس وفي التفاعل المشترك بين كل من الجنس وفئتي العمر وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الإنفعالي، وبين فئتي العمر على نفس المقياس، ولم يظهر التفاعل المشترك بين كل من الجنس وفئتي العمر أية دلالة إحصائية.

وأجرى عبد الخالق (Abdel– Kalek, 2007) دراسة أخرى بعنوان " حب الحياه بوصفه مفهوماً جديداً في ميدان السعادة " اشتملت عينه الدراسة على 186 مصرياً متطوعاً قسموا بالتساوي ذكوراً واناثاً، ومن مختلف التخصصات في جامعة الإسكندرية في مصر، حيث بنى المؤلف مقياساً لحب الحياة (LLS) يتألف من 16 جملة قصيرة ذات اتساق داخلي مرتفع (0.91) وثبات عبر الزمن (0.81)، وأظهرت نتيجة التحليل العاملي ثلاثة عوامل اطلق عليها اسماء: اتجاه ايجابي نحو الحياة، النتائج السعيده لحب الحياة، والحياه ذات المعنى، وظهرت معاملات ارتباط متوسطة بين العوامل الثلاثة، وأظهر معامل ارتباط موجب و ذو دلالة احصائية مع قائمة اكسفورد للسعادة، وقياسات التفاؤل، وتقدير الذات والأمل والرضا عن الحياة والإنبساطية، فقد نال المقياس صدقاً تلازمياً قوياً، وأظهرت النتائج أن أفضل المتنبئات بحب الحياة هي السعادة والتفاؤل وتقدير الذات والأمل، ولم تظهر فروق بين الجنسين على مقياس حب الحياة.

كما أجرى عبد الخالق (Abdel– Kalek, 2006) دراسة تهدف إلى قياس السعادة، على عينة قوامها 1412 تشتمل على فئات مختلفة من المجتمع الكويتي، وطلب من المشاركين الإجابة على مقياس متدرج يتراوح بين صفر عشرة على سؤال واحد مفاده: بشكل عام هل تشعر بالسعادة؟ وكان ثبات المقياس (0.86) كما أظهر العلاقه بين هذا المقياس ومقياس أوكسفورد للسعادة (OH1) من جهة، ومقياس الرضا عن الحياة (Diener& Pavot, 1993) من جهة أخرى علاقة ارتباطية ايجابية مرتفعة وذات دلالة احصائية، وظهر أن مقياس الفقرة الواحدة ذو مصداقيه جيدة؛ لأنه ذو علاقة

ارتباطية موجبة وقوية التفاؤل والأمل، وتقدير الذات، والتأثير الإيجابي والإنبساطية، كما تأيد صدق هذا المقياس من خلال علاقته الإرتباطية الساليه مع القلق والتشاؤم والتأثير السلبي واضطرابات النوم، وبالتالي فقد اعتبر عبد الخالق مقياس السعادة ذا الفقره الواحدة واقعياً وصادقاً، ويمكن تطبيقه بالدراسات الاستقصائية المقارنه وكذلك عبر الثقافات والمجتمعات المختلفة، كما اعتبر مقياس اوكسفورد للسعادة مقياساً صادقاً وثابتاً لقياس السعادة بين الطلبة العرب.

وأجرى بيرنغر وهيدلسون وبوفير (Pernger, Hudelso & bovier, 2004) دراسة تناولت السعادة والصحة لدى الشباب في سويسرا من جامعتي جنيفا وسويزلندا جنسيات مختلفة، حيث تكونت لعينة من1257 مشاركاً، وأظهرت النتائج أن 63% من المشاركين يشعرون بالسعادة كل الوقت أو معظم الوقت، وأن السويسريين أكثر سعادة من الجنسيات الأخرى، وأن الذكور والإناث متشابهون بالشعور بالسعادة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية قوية بين السعادة والصحة النفسية ووجود علاقة ضعيفة بين السعادة والصحة الجسدية.

أجرى فرانسيس وهانز ولويز (Francis, Hans &Lewis, 2003) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين السعادة والتدين لدى طلاب إحدى الجامعات الألمانية، حيث تكونت عينة الدراسة من 311 طالباً وطالبة أجابوا عن قائمة أكسفورد للسعادة، ومقياس الإتجاه نحو الدين، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في درجات الطلاب على مقياس السعادة تعزى إلى متغير الجنس، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبه بين السعادة والإتجاه نحو التدين.

وأجرت شنغ وفرنهام (Cheng& Furnham, 2003) دراسة أخرى تناولت السعادة والشخصية وتقدير الذات والإكتئاب، على عينة بلغت 234 مشاركاً متوسط أعمارهم يتراوح بين 23-18 عاماً، حيث أجاب المشاركون عن قائمة اكسفورد للسعادة ومقياس ايزنك للشخصية، ومقياس (رونبرغ لتقدير الذات)، ومقياس(بيك للاكتئاب)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين السعادة والانبساطية،

ووجود علاقة سلبيه بين السعادة والعصابية، كما أظهرت النتائج أن تقدير الذات والعلاقة الايجابية مع الوالدين منبئ قوي ومباشر للسعادة.

وأجرى ناتفيج والبريكستين وكوارنيستروم Natvig, Albreksten & Quarnstrom, (2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل النفسية الإجتماعية والسعادة لدى المراهقين، واشتملت العينة على 887 طالبا من النرويج، منهم 449 من الإناث والباقي من الذكور، واستخدم الباحثون لقياس السعادة سؤالاً واحداً يتكون من اربعة خيارات، و أظهرت النتائج أن 88% من الطلاب سعداء جداً أو سعداء، وأن الدعم الاجتماعي يعزز الشعور بالسعادة لدى الطلاب، كما أظهرت النتائج بين السعادة والشكوى من الامراض السيكوسوماتية وعدم وجود فروق في درجات السعادة بين الذكور والاناث.

وأجرى هريدي وفرج (2002) دراسة هدفت إلى البحث في متغيرات ثلاثة رئيسيه هي الشخصية والسعادة، والتدين، وتم اختيار عينة من الراشدين المصريين ذكوراً و إناثاً، من حالات زواجية ومستويات من التعليم والدخل بلغ مجموعها 287 مبحوثا، وقد توصلت إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة ارتباطية بين السعادة والانبساطية، وجود ارتباط ببين الإنبساطية وكل من الوجود الأفضل والرضا عن الحياة، وعدم وجود فروق دالة على متغير السعادة والجنس، ووجود علاقة إيجابية بين التقدم بالعمر وكل من الوجود الأفضل والرضا عن الحياة، والوجدان الإيجابية، ووجود علاقة بين ارتفاع مستوى التعليم وبين السعادة.

وأجرى العنزي (2001) دراسة كان الهدف منها الكشف عن العلاقه بين السعاده والثقة بالنفس، والتفاؤل، والتوازن الوجداني لدى عينة من الطلبة بدولة الكويت، وقد بلغت عينة الدراسة 410 طالباً وطالبة بواقع 192 طالباً و218 طالبة، واستخدم الباحث مقياس الرضا عن الحياة، ومقياس التوازن الوجداني ويشتمل على جزأين: الوجدان الإيجابي والوجدان السلبي، ومقياس الثقة بالنفس من وضع

الباحث نفسه، ومقياس التفاؤل من إعداد عبد الخالق، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبه بين السعاده والثقه بالنفس والتفاؤل والوجدان الإيجابي من جهة، وعن وجود علاقة ارتباطية سالبه مع الوجدان السلبي جهة اخرى، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الثقة بالنفس فقط، في حين لم تظهر فروق جوهرية بين الجنسين فيما يتعلق بالسعادة والتفاؤل والوجدان الإيجابي والسلبي

وأجرت شنغ وفرنهام (Cheng & Furnham, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على " نمط العزو والشخصية، وتنبؤهما بالسعادة والصحة العقلية"، وتضمنت العينة 230 مشاركاً من الشباب ممن هم في أوائل العشرينيات، طلب منهم الإجابة عن خمسة استبيانات هي: مقياس نمط العزو بصورتيه الأولى والثانية (ASQ) (Version one & Version Twon)، ومقياس أكسفورد للسعادة (OHI) ومقياس إيزيك للشخصية Eysenck personality questionaire ومقياس لانغر للسعادة Langer 22-item measure، وقسم الباحثان المشتركين إلى عينتين: الأولى تضمنت (120) مشاركا أجابوا عن الصورة الأولى من مقياس نمط العزو في أوضاع سلبية وإيجابية، والعينه الثانية التي تضمنت 83 مشاركاً أجابوا عن الصورة الثانية من مقياس العزو بأوضاع سلبية. وأظهر التحليل العاملي أن مقياس نمط العزو (ASQ) في صورته يتنبأ بالسعادة والصحة العقلية بنسبة (20-38%) وبدلالة إحصائية، كما أظهرت أن نمط العزو المتفائل في الأوضاع الإيجابية متنبئ جيد لتقدير السعادة الذاتية أكثر من الصحة العقلية، ونمط العزو المتشائم في الأوضاع السلبية متنبئ للسعادة والصحة العقلية معاً، كما أظهر أن الشخصية الإنبساطية تميل لإتخاذ نمط العزو المثالي، بينما تميل الشخصية العصبية لإتخاذ نمط العزو المتشائم.

وأجرى ماكرى (McCrae, 1999) دراسة هدفت لاكتشاف العلاقة بين السعادة والسمات الشخصية للفرد، تكونت عينة الدراسة من 429 مبحوثاً، تناولت اعمارهم بين 20-87 عاماً، واستخدم

مقياس الصحة و السعادة المتمثلة في مقياس الإنفتاح نحو الخبرة والقبول، وقائمة ايزنك للشخصية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبه وذات دلالة احصائية بين العصابية من جهة والسعادة والصحة من جهة أخرى، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين الإنبساطية من جهة والسعادة والصحة من جهة أخرى.

وأجرت النيبال وعلي (1995) دراسة هدفت لقياس الشعور بالسعادة لدى عينة من المسنين والمسنات عددها 60، قسمت على الذكور والإنات بالتساوي وطبقت عليهم مقياس السعادة H.S وقائمة القلق: الحالة والسمة STAI، وقائمة بك للإكتئاب، ومقياس العصابية والإنبساط من استخبار ايزنك للشخصية (صيغة الراشدين)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المسنين أكثر سعادة من المسنات، كما أسفر التحليل العاملي عن استخراج ثلاثة عوامل لدى تعينة البحث: الإكتئاب مقابل السعادة، القلق مقابل الإنبساط، والوسواس القهري لدى الذكور، في حين كشفت معاملات الإرتباط من خلال التحليل العاملي لدى الإناث عن وجود عاملين هما: جملة الإضطرابات العصابية مقابل السعادة، والإنبساط مقابل الوسواس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية يمكن التوصل إلى النتائج التالية:

إن الذكاء الاخلاقي من الذكاءات المهمة، وله أثر إيجابي على الصحة النفسية بشكل عام والإستقرار النفسي، ويسعى لتحقيقه الأهل والمعلمون والمربون لدى أطفالهم، إذ أشارت الدراسات السابقة أنه إذا التزم افراد المجتمع بالذكاء الأخلاقي استطاعوا من خلال ذلك التمييز بين الصواب والخطأ، وقد اتضح من خلال استعراض الدراسات العربية السابقة التي تناولت الحكم الخلقي أو التفكير الخلقي أنها لم تركز على مرحلة المراهقة، ولم تجد الباحثة دراسات عربية تناولت الذكاء الأخلاقي لدى المراهقين.

كما يلاحظ أن الدراسات السابقة التي تناولت السعادة نادرة جداً، رغم أهمية السعادة في تنشيط قدرات الإنسان الإنفعالية والعقلية والنفسية والأخلاقية، ولما لها أثر على الصحة النفسية، فمن خلال استعراض الدراسات السابقة نرى أن دراسة كل من فرانسيس وهانز ولويز Francis. Han, & Lewis (2003) ودراسة بيرنغر وهيدلسون وبوفير (2004) Pernger. Hudelson, & bovier ودراسة شنغ وفرنهام (2003) Cheng& Furnham ربطت السعادة بعدة متغيرات غير الذكاء الأخلاقي.

ومن خلال ملاحظة الدراسات السابقة لم تجد الباحثة دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والسعادة، لكن يوجد دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والسعادة، كدراسة المنشاوي (2009) في البيئة الأردنية، ودراسة شعبان (2010) في منطقة عكا، ولكن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، محاولة تحديد العلاقة بين متغيرات لم تتناولها أي من الدرسات السابقة، وتناولها مرحلة المراهقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضّمن هذا الفصل منهج الدراسة، ووصفاً لمجتمعها وعينتها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة فيها وأدلة صدقها وثباتها، ووصفاً للإجراءات التي تمّ إتباعها في تنفيذها، إضافة إلى المعالجات الإحصائيّة التي استخدمت في استخلاص نتائجها ، كما يتضمّن عرضاً لمتغيّرات الدراسة.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي في الدراسة الحالية، وذلك لملاءمته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة من صفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في مديرية التعليم الخاص في عمان الثانية، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لعمرهم وجنسهم:

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب العمر والجنس

العمر	الذكور	الإناث	المجموع
16	1250	1260	2510
15	500	380	880
14	1150	1120	2270
المجموع	2900	2760	5660

وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من الصفوف الثلاثة، حيث كانت وحدة الإختيار هي الصف (العمر)، والجدول التالي يوضح عينة الدراسة:

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للعمر والجنس

العمر	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
16	125	126	251
15	50	38	88
14	115	112	227
المجموع	290	276	566

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداتان هما:

أولاً: مقياس الذكاء الخلاقي

تم استخدام مقياس الناصر (2009) الذي تم بناؤه بالاستناد إلى نظرية ميشيل بوربا (Michele Borba)، والذي يتكون من سبع فضائل هي (التعاطف، الضمير، ضبط النفس، الاحترام، اللطف، التسامح، العدل)، ويتكون المقياس بصورته النهائية من (39) فقرة.

صدق المقياس:

قامت الناصر (2009) بإجراء التحليل العاملي للمقياس لتحديد العوامل التي تكون منها مقياس الذكاء الأخلاقي، وتحديد معاملات الإرتباط الموجودة بين الدرجة على الفقرة من جهة والدرجة الكلية على المقياس، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون، وأشارت قيم معاملات الإرتباط إلى وجود ارتباطات مناسبة، كما وتم تحديد تشبع الفقرات على العوامل المختلفة (الفضائل) بعد إجراء التدوير المتعامد، ووجد أن المقياس فسر(23.477 %) من نسبة التباين، وتم الإبقاء على الفقرات التي حصلت على قيمة تشبع (0.30)، وبهذا بقيت فقرات المقياس (39) فقرة، وبهذا فإن أداة الدراسة الناصر(2009) تتمتع بدرجة صدق مناسبة.

تم التأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية بعرضه على مجموعة من أساتذة الجامعات الأردنية بتخصصات علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة، وطُلب منهم الإطلاع على الأداة، وأن يقوموا بالتأكد من مدى ارتباط فقرات أداة الدراسة بموضوعها.

وقد أشار الأساتذة المحكمون بأن أداة الدراسة تقيس ما وضعت لقياسه، وتم الأخذ بملاحظاتهم، بحذف بعض الفقرات أو تعديلها أو إضافة فقرات جديدة، وبهذا أصبحت أداة الدراسة جاهزة لغايات الدراسة الحالية.

ثبات المقياس:

تم إيجاد معامل ثبات المقياس من قبل الناصر (2009) بإستخدام معامل الإتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا على عينة مؤلفة من (40) طفلاً، حيث كانت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.796)، وتراوحت معاملات الثبات على الفضائل السبعة بين (0.613– 0.765).

وفي الدراسة الحالية تم استخراج معاملات الثبات بطريقتين: كرونباخ ألفا كمؤشر للإتساق الداخلي، ومعامل ثبات الإعادة، على عينة مكونة من (60) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (3)

معاملات ثبات مقياس الذكاء الاخلاقي

الرقم	المجال	كرونباخ الفا	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)
1	فضيلة التعاطف	0.88	0.81
2	فضيلة الضمير	0.93	0.78
3	فضيلة ضبط النفس	0.91	0.87
4	فضيلة الإحترام	0.80	0.88
5	فضيلة اللطف	0.81	0.79
6	فضيلة التسامح	0.90	0.88
7	فضيلة العدل	0.88	0.82
الدرجة الكلية		0.87	0.85

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيم الثبات تعد مؤشرات جيدة على ثبات الأداة الحالية.

تصحيح المقياس:

تكون المقياس بصورته النهائية من (39) فقرة، موزعة على الأبعاد السبعة المتعلقة بالفضائل، حيث استخدمت الباحثة التدرج الثلاثي أمام كل فقرة تتضمن الخيارات الآتية:

- غالباً ما أكون هكذا أعطيت ثلاث درجات.
- وفئة الإجابة أحيانا ما أكون هكذا وأعطيت درجتين.
- فئة الإجابة نادراً ما أكون هكذا وأعطيت درجة واحدة حسب الدرجة الكلية في حال كانت العبارات ايجابية.

أما في حال كان للفقرات مدلول سلبي، فكان سلم التقدير كما يلي:

- فئة الإجابة غالباً ما أكون هكذا أعطيت درجة واحدة.
- فئة الإجابة احياناً ما أكون هكذا أعطيت درجتين.
- فئة الإجابة نادراً ما أكون هكذا أعطيت ثلاث درجات.

والجدول 4 يوضح مدى الدرجات لكل فضيلة من الفضائل السبع والمقياس ككل:

الجدول (4)

مدى الدرجات على الفضائل السبعة على المقياس الكلي

الفضيلة	عدد الفقرات	مدى الدرجات
التعاطف	6	18
الضمير	6	18
ضبط النفس	6	18
الاحترام	5	15
اللطف	4	12
التسامح	6	18
العدل	6	18
المقياس الكلي	39	39 -117

وقد تم إتباع المعيار التالي للحكم على المتوسطات الحسابية لإستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الأخلاقي (67. –1.67 مستوى منخفض، 1.68 – 2.35 مستوى متوسط، 2.36– 3 مستوى مرتفع).

ثانياً: مقياس السعادة:

تم استخدام مقياس السعادة الذي طورته المنشاوي (2008)، والمعد مسبقا من قبل هيلز وأرغايل (hills & argyle, 2002) المبني على قائمة أكسفورد للسعادة (QHQ)، حيث تكون المقياس من (29) فقرة، أمام كل منها تدريج خماسي مكون من خمس درجات.

صدق المقياس:

يتمتع المقياس الحالي بمعاملات صدق مناسبة في البيئة الأجنبية، حيث تراوحت قيم معاملات الإرتباط بين الفقرات والدرجة الكلية بين (0.345 – 0.581)، وهي ذات دلالة إحصائية، حيث تم التأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية بعرضه على مجموعة من أساتذة الجامعات الأردنية بتخصصات علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة، وطُلب منهم الإطلاع على الأداة، وأن يقوموا بالتأكد من مدى ارتباط فقرات أداة الدراسة بموضوعها.

وقد أشار الأساتذة المحكمون بأن أداة الدراسة تقيس ما وضعت لقياسه، وتم الأخذ بملاحظاتهم، بحذف بعض الفقرات أو تعديلها أو إضافة فقرات جديدة، وبهذا أصبحت أداة الدراسة جاهزة لغايات الدراسة الحالية.

ثبات المقياس:

وفيما يخص ثبات المقياس فقد تم حساب معامل ثبات الإعادة، حيث ظهر أن معامل الإرتباط بين درجات أفراد عينة الثبات في الأختبارين الأول والثاني بلغ (0.949)، كما حسب معامل الثبات

باستخدام معامل كرونباخ ألفا كمؤشر على الإتساق الداخلي، وتبين أنه بلغ (0.84)، ويدل ذلك على أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة للقيام بمثل هذه الدراسة.

وفي الدراسة الحالية تم استخراج معامل الثبات بطريقتين: معامل ثبات كرونباخ ألفا كمؤشر للإتساق الداخلي، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.88)، ومعامل ثبات الإعادة، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.91) وهذه القيم مؤشرات جيدة على ثبات الأداة الحالية عند تطبيقها على (60) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة.

تصحيح المقياس:

تستخرج الدرجة الكلية لمقياس السعادة من خلال الجمع الجبري، والدرجة التي ينالها المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس، حيث تمنح كل فقرة درجة تتراوح بين واحدة إلى خمس للفقرات الإيجابية، وتقلب الدرجات للفقرات السلبية وهي: (1، 5، 6، 10، 13، 14، 19، 23، 24، 27، 28، 29)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (29−145)، حيث تزداد سعادة الفرد بزيادة الدرجة التي ينالها على المقياس، حيث تكون المقياس من (29) فقرة، أمام كل منها تدريج خماسي مكون من خمس درجات، تتضمن الخيارات الآتية:

- فئة الإجابة أوافق بشدة أعطيت خمس درجات.
- فئة الإجابة أوافق أعطيت أربع درجات.
- فئة الإجابة متردد أعطيت ثلاث درجات.
- فئة الإجابة لا أوافق أعطيت درجتين.
- فئة الإجابة لا أوافق أبداً أعطيت درجة واحدة، للفقرات الإيجابية.

أما في حال كان للفقرات مدلولاً سلبي، فكان سلم التقدير كما يلي:

- فئة الإجابة أوافق بشدة أعطيت درجة واحدة.

- فئة الإجابة أوافق أعطيت درجتين.
- فئة الإجابة متردد أعطيت ثلاث درجات.
- فئة الإجابة لا أوافق أعطيت أربع درجات.
- فئة الإجابة لا أوافق أبداً أعطيت خمس درجات.
- . وقد تم إتباع المعيار التالي للحكم على المتوسطات الحسابية لإستجابات عينة الدراسة على مقياس السعادة (1.33 –2.33 مستوى منخفض، 2.34 – 3.67 مستوى متوسط، 3.68 – 5 مستوى مرتفع).

متغيرات الدراسة

– الذكاء الأخلاقي: تم قياسه من خلال مقياس الذكاء الأخلاقي المعد من قبل الناصر (2009).

– السعادة، حيث تم قياسها بالدرجة الكلية على المقياس الذي طورته المنشاوي (2008).

– العمر: وله ثلاثة مستويات حيث تم اختيار الصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) ممثلة بالأعمار (14– 15– 16 سنة).

– الجنس (ذكر، أنثى).

الإجراءات

– تم تحديد عينة الدراسة.

– تم تجهيز أدوات الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما.

– تم التنسيق مع مديرية عمان الثانية، والمدارس الخاصة فيها.

– أخذ الموافقات من وزارة التربية والتعليم ومديريّة التربية والتعليم لعمان الثانية، والمدارس التي سوف يتم تطبيق الأدوات فيها.

- تم إعداد جدول زمني لزيارة المدارس من أجل تطبيق الأدوات.
- قامت الباحثة بنفسها بتطبيق أدوات الدراسة، وقد استغرقت الإجابة على المقياسين من قبل الطلبة بين (25–30) دقيقة، بعد توجيه كلمة مختصرة إرشاديّة للطلبة حول الغرض من المقاييس، وكيفيّة الإجابة عليه، ثم حثهم على الإجابة بطريقّة تثير اهتماماتهم وتشوّقهم للأداء الجيّد الموضوعي.
- التأكّد من الإجابة عن جميع فقرات الأداتين.
- تم جمع الأدوات وتفريغها حاسوبياً، واستخراج النتائج.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد شملت المعالجة حساب كم من:

المتوسطات الحسابية، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي، واختبار شيفية للمقارنات البعدية.

الفصل الرابع

نتائـج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية بشكل رئيس إلى التعرف على الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة وبعد جمع البيانات تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلتها الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص : ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان بشكل عام، ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (5) ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	فضيلة الضمير	2.37	0.47	1	مرتفع
1	فضيلة التعاطف	2.34	0.45	2	مرتفع
5	فضيلة اللطف	2.30	0.64	3	متوسط
4	فضيلة الاحترام	2.25	0.62	4	متوسط
3	فضيلة ضبط النفس	2.20	0.48	5	متوسط
6	فضيلة التسامح	2.18	0.44	6	متوسط
7	فضيلة العدل	1.77	0.65	7	متوسط
الدرجة الكلية		2.19	0.48		متوسط

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.19) وانحراف معياري (0.48)، وجاءت مجالات الأداة في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.37– 1.77)، وجاء في الرتبة الأولى مجال " فضيلة الضمير "، بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.47) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاء مجال " فضيلة التعاطف " بمتوسط حسابي (2.34) وانحراف معياري (0.45) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة قبل الاخيرة مجال " فضيلة التسامح " بمتوسط حسابي (2.18) وانحراف معياري (0.44)، وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الأخيرة مجال " فضيلة العدل" بمتوسط حسابي (1.77) وانحراف معياري (0.65) وبمستوى متوسط.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1– مجال فضيلة الضمير

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان لفقرات هذا المجال، والجدول (6) يوضح ذلك:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة الضمير " مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
8	ألوم نفسي حين ارتكب خطأ	2.56	0.67	1	مرتفع
9	يعجبني من الناس المخلصون	2.55	0.67	2	مرتفع
13	أبالغ في حبي	2.54	0.67	3	مرتفع
7	اشك في تصرفات الآخرين وأقوالهم	2.32	0.57	4	متوسط
12	اغضب بسهولة	2.11	0.53	5	متوسط
10	احرص على احترام الناس	2.09	0.53	6	متوسط
	الدرجة الكلية	2.37	0.47		مرتفع

يلاحظ من الجدول (6) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة الضمير" كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي له (2.37) وانحراف معياري (0.47)، وجاءت فقرات هذا المجال بوجه عام في المستويين: المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.56– 2.09)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (8)، التي تنص على" ألوم نفسي حين

ارتكب خطأ"، بمتوسط حسابي (2.56) وانحراف معياري (0.67) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (9) التي تنص على " يعجبني من الناس المخلصون" بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (0.67) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (12) التي تنص على" اغضب بسهولة" بمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (0.57)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (10) التي تنص على" احرص على احترام الناس " بمتوسط حسابي (2.09) وانحراف معياري (0.53) وبمستوى متوسط.

2- مجال فضيلة التعاطف

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان لفقرات هذا المجال، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة التعاطف " مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
33	أتمنى الخير حتى لمن اكره	2.41	0.53	1	مرتفع
1	احرص على زيارة القريب	2.40	0.53	2	مرتفع
4	أحب الناس	2.36	0.54	3	مرتفع
2	أتحمس لمساعدة من يحتاج مساعدة	2.33	0.52	4	متوسط
5	أرغب في إغاثة المحتاج	2.31	0.54	5	متوسط
6	لا أحس بحاجة الفقير	2.24	0.53	6	متوسط
	الدرجة الكلية	2.34	0.45		مرتفع

يلاحظ من الجدول (7) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة التعاطف " كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.34) وانحراف معياري (0.45)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.41- 2.24)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (33) التي تنص على" أتمنى الخير حتى لمن

أكره"، بمتوسط حسابي (2.41) وانحراف معياري (0.51) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) التي تنص على " أحرص على زيارة القريب" بمتوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري (0.53) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على" أرغب في إغاثة المحتاج" بمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (0.54)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على"لا أحس بحاجة الفقير" بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (0.53) وبمستوى متوسط.

3. مجال فضيلة اللطف

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان لفقرات هذا المجال، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة اللطف" مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
26	أتألم عندما يتعرض البعض للإساءة	2.32	0.66	1	متوسط
21	أعترف بما يتميز به الآخرون	2.31	0.70	2	متوسط
25	أهتم بإساءة معاملة الأطفال	2.30	0.69	3	متوسط
22	تثير اهتماماتي الجمعيات المدافعة عن حقوق الإنسان	2.27	0.69	4	متوسط
	الدرجة الكلية	2.30	0.64		متوسط

يلاحظ من الجدول (8) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة اللطف" كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.30) وانحراف معياري (0.64)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.32– 2.27)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (26) التي تنص على" أتألم لما يتعرض البعض للإساءة "، بمتوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.66) وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الثانية

جاءت الفقرة (21) التي تنص على " أعترف بما يتميز به الآخرون" بمتوسط حسابي (2.31) وانحراف معياري (0.70) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (25) التي تنص على " أهتم بإساءة معاملة الأطفال " بمتوسط حسابي (2.30) وانحراف معياري (0.69)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (22) التي تنص على" تثير اهتماماتي الجمعيات المدافعة عن حقوق الإنسان "بمتوسط حسابي (2.27) وانحراف معياري (0.69) وبمستوى متوسط.

4. مجال فضيلة الإحترام

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان لفقرات هذا المجال، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة الإحترام " مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
30	أعذر من أخطأ في حقي	2.38	0.72	1	مرتفع
14	أحب الاعتدال في كل شيء	2.36	0.71	2	مرتفع
39	أتحمل مسؤولية أفعالي	2.22	0.70	3	متوسط
23	أفضل نفسي على الآخرين	2.16	0.68	4	متوسط
3	أتألم لأنين المرضى	2.15	0.63	5	متوسط
الدرجة الكلية		2.25	0.62		متوسط

يلاحظ من الجدول (9) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة الإحترام " كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.25) وانحراف معياري (0.62)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.38– 2.15)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (30) التي تنص على" أعذر من أخطأ في حقي"، بمتوسط حسابي (2.38) وانحراف معياري (0.72) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (14) التي تنص على " أحب الإعتدال في كل شيء" بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري

(0.71) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (23) التي تنص على " أفضل نفسي على الآخرين " بمتوسط حسابي (2.16) وانحراف معياري (0.68)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (3) التي تنص على" أتألم لأنين المرضى" بمتوسط حسابي (2.15) وانحراف معياري (0.63) وبمستوى متوسط

5.مجال فضيلة ضبط النفس

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان لفقرات هذا المجال، والجدول (10) يوضح ذلك:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة ضبط النفس " مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
20	اقدر خصوصيات الآخرين	2.37	0.70	1	مرتفع
11	أتجنب الخطأ ما استطعت	2.36	0.71	2	مرتفع
18	أعامل الناس كما أحب أن يعاملوني به	2.30	0.73	3	متوسط
16	اعرف ما أريده بالضبط	2.08	0.56	4	متوسط
19	أدافع عن حقوق الآخرين	2.01	0.52	5	متوسط
15	أستطيع مقاومة وسوسة الشيطان	2.00	0.53	6	متوسط
	الدرجة الكلية	2.20	0.48		متوسط

يلاحظ من الجدول (10) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة ضبط النفس " كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.20) وانحراف معياري (0.48)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.37 −2.00)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (20) التي تنص على" أقدر خصوصيات

الآخرين"، بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (0.70) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (11) التي تنص على " أتجنب الخطأ ما استطعت " بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (0.71) وبمستوى مرتفع ، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (19) التي تنص على "أدافع عن حقوق الآخرين" بمتوسط حسابي (2.01) وانحراف معياري (0.52)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (15) التي تنص على" قادر على مقاومة وسوسة الشيطان " بمتوسط حسابي (2.00) وانحراف معياري (0.53) وبمستوى متوسط.

6. مجال فضيلة التسامح

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان لفقرات هذا المجال، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة التسامح " مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
24	أعمل ما بوسعي لتخفيف خوف وآلام الآخرين.	2.41	0.56	1	مرتفع
29	كثيرا ما ألجأ للعنف في سلوكي	2.33	0.80	2	متوسط
17	أقدر مشاعر الآخرين	2.28	0.65	3	متوسط
27	تعجبني الأسرة المتوادة	2.19	0.76	4	متوسط
31	أحترم الأديان الأخرى	1.95	0.61	5	متوسط
28	أدعو للناس بالسعادة والتوفيق	1.90	0.57	6	متوسط
الدرجة الكلية		2.18	0.44		متوسط

يلاحظ من الجدول (11) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة التسامح " كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.18) وانحراف معياري

(0.44)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.41– 1.90)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (24) التي تنص على" أعمل ما بوسعي لتخفيف خوف وآلام الآخرين الآخرين"، بمتوسط حسابي (2.41) وانحراف معياري (0.56) وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (29) التي تنص على " كثيرا ما ألجأ للعنف في سلوكي" بمتوسط حسابي (2.33) وانحراف معياري (0.80) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (31) التي تنص على "أحترم الأديان الأخرى" بمتوسط حسابي (1.95) وانحراف معياري (0.61)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (28) التي تنص على" أدعو للناس بالسعادة والتوفيق" بمتوسط حسابي (1.90) وانحراف معياري (0.57) وبمستوى متوسط.

7. مجال فضيلة العدل

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان لفقرات هذا المجال، والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة العدل " مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
34	أفضل مصلحتي على مصلحة الجماعة	2.24	0.78	1	متوسط
32	من الصعب نسيان إساءات الآخرين لي	1.95	0.61	2	متوسط
35	أتمنى أن يعاملني والداي كما يعاملوني إخواني	1.87	0.53	3	متوسط
39	أعتقد أنه من حق الجميع الالتحاق بالمدرسة	1.69	0.92	4	متوسط
38	تتاح لي حرية التعبير عن آرائي	1.52	0.68	5	منخفض
37	يهمني أن يعاملني المعلمون كما يعاملون	1.51	0.67	6	منخفض
	الدرجة الكلية	1.77	0.65		متوسط

يلاحظ من الجدول (12) أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة **العدل**" كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.77) وانحراف معياري (0.65)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المتوسط والمنخفض، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.24− 1.51)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (34) التي تنص على" أفضل مصلحتي على مصلحة الجماعة"، بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (0.78) وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (32) التي تنص على " من الصعب نسيان إساءات الآخرين لي" بمتوسط حسابي (1.95) وانحراف معياري (0.61) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (38) التي تنص على " تتاح لي حرية التعبير عن آرائي " بمتوسط حسابي (1.52) وانحراف معياري (0.68)، وبمستوى منخفض ، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (37) التي تنص على" يهمني أن يعاملني المعلمون كما يعاملون زملائي " بمتوسط حسابي (1.51) وانحراف معياري (0.67) وبمستوى منخفض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: ما مستوى السعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى السعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان بشكل عام ولكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (13) ذلك:

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب ومستوى السعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان ولكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى الاستخدام
29	لا أحمل ذكريات سعيدة عن الماضي	4.36	0.59	1	مرتفع
13	لا اعتقد أن شكلي جذاب	4.26	0.70	2	مرتفع
23	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي	4.21	0.63	3	مرتفع
21	اشعر أنني يقظ عقليا في معظم الأوقات	4.13	0.82	4	مرتفع
22	اشعر بالسرور والبهجة في معظم الأوقات	4.06	0.77	5	مرتفع
20	اشعر أنني قادر على مواجهة أي شي	4.05	0.79	6	مرتفع
17	اشعر أنني أسبب البهجة والسرور دائما للآخرين من حولي	4.02	0.76	7	مرتفع
18	استطيع أن أتكيف مع كل موقف أريد التعامل معه	4.01	0.78	8	مرتفع
24	اشعر أن حياتي تسير بلا هدف أو معنى	4.00	0.71	9	مرتفع
1	اشعر بعدم الرضا والسرور من وضعي الحالي	3.95	0.70	10	مرتفع
19	اشعر أنني غير مسيطر تماما على حياتي	3.95	1.04	10	مرتفع
16	استمتع عند رؤية الأشياء الجميلة من حولي	3.93	0.47	12	مرتفع
25	اشعر أنني املك الكثير من الطاقة والحيوية	3.90	0.86	13	مرتفع
14	هناك فرق كبير بين ما أتمنى فعله وما افعله في الواقع	3.86	0.38	14	مرتفع
2	اهتم كثيرا بالآخرين	3.84	0.58	15	مرتفع
12	اشعر بالرضا عن أشياء كثيرة في حياتي	3.78	0.42	16	مرتفع
11	اضحك كثيرا خلال اليوم	3.58	0.75	14	متوسط
15	اشعر بسعادة كبيرة في معظم الأوقات	3.54	0.74	18	متوسط
3	اشعر أن الحياة كريمة معي	3.38	1.07	19	متوسط
26	أمتلك تأثيراً جيداً في سير أحداث حياتي	3.34	1.19	20	متوسط
27	لا أحب أن ألهو مع الآخرين	3.28	1.25	21	متوسط

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى الاستخدام
9	اشعر أن الحياة من حولي جميلة	3.27	0.49	22	متوسط
8	التزم بما يطلب مني وانشغل به كثيرا	3.26	0.49	23	متوسط
28	اشعر أن صحتي جيدة	3.12	1.02	24	متوسط
10	لا اعتقد أن العالم الذي أعيش فيه مكان جيد	3.08	0.89	25	متوسط
6	أنا غير متفائل بالمستقبل	3.02	0.83	26	متوسط
4	احمل مشاعر دافئة نحو معظم الناس	2.98	0.81	27	متوسط
7	استمتع بمعظم الأمور التي أقوم بها	2.97	0.78	28	متوسط
5	اشعر بعدم الإرتياح حينما استيقظ من النوم	2.95	0.79	29	متوسط
	الدرجة الكلية	3.66	0.36		متوسط

يلاحظ من **الجدول (13)** أن مستوى السعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.66) وانحراف معياري (0.36)، وجاءت فقرات أداة الدراسة في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.36- 2.95)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (29) التي تنص على" لا أحمل ذكريات سعيدة عن الماضي"، بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.59) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (13) التي تنص على" لا اعتقد أن شكلي جذاب" بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.70) وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (7) التي تنص على" استمتع في معظم الأمور التي أقوم بها" بمتوسط حسابي (2.79) وانحراف معياري (0.78) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على" اشعر بعدم الإرتياح حينما أستيقظ من النوم " بمتوسط حسابي (2.95) وانحراف معياري (0.79) وبمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: ما العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والسعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الإرتباط بين درجة الذكاء الأخلاقي والسعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (14) يبين هذه النتائج:

الجدول (14)

قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجة الذكاء الأخلاقي والسعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان

المجال	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
فضيلة التعاطف	0.141**	0.001
فضيلة الضمير	-0.085*	0.042
فضيلة ضبط النفس	0.067	0.113
فضيلة الاحترام	0.374**	0.00
فضيلة اللطف	0.296**	0.00
فضيلة التسامح	0.013	0.765
فضيلة العدل	-0.088*	0.036
الذكاء الأخلاقي	0.169**	0.000

* دال احصائياً عند مستوى (0.05)

**دال احصائياً عند مستوى (0.01)

يظهر من الجدول (14) وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين الذكاء الأخلاقي الكلي والسعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان، إذ بلغ معامل الإرتباط (0.169) وبمستوى دلالة (0.000)، كما وجدت علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq$ (0.05) بين المجالات: فضيلة التعاطف، فضيلة اللطف، فضيلة الإحترام، بينما وجدت علاقة سلبية بين كل من فضيلة الضمير والعدل من جهة وبين السعادة من جهة أخرى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصه: هل يختلف الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان باختلاف الجنس والعمر؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة درجة الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان ، تبعا لمتغيري الجنس والعمر، ويظهر الجدول (15) ذلك.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان ، تبعاً لمتغيري الجنس والعمر

الجنس	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
ذكر	14 سنة	115	2.17	.309
	15 سنة	50	2.22	.269
	16 سنة	125	2.27	.247
	المجموع	**290**	**2.22**	**.279**
إنثى	14 سنة	112	2.12	.308
	15 سنة	38	2.25	.209
	16 سنة	126	2.19	.281
	المجموع	**276**	**2.17**	**.287**
المجموع	14 سنة	227	2.14	.309
	15 سنة	88	2.23	.244
	16 سنة	251	2.23	.267
	المجموع	**566**	**2.19**	**.284**

يلاحظ من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغير العمر، إذ حصل اصحاب فئة (16 سنة) على أعلى متوسط حسابي، والذي بلغ (2.23)، وجاء أصحاب فئة (15 سنة) بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ

(2.21)، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (14 سنة) بمتوسط حسابي بلغ (2.14)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **($\alpha \leq 0.05$)** تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two way MANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (16):

الجدول (16)

تحليل التباين الثنائي لايجاد دلالة الفروق في درجة الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغيري الجنس والعمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.11	1	0.11	1.397	0.238
العمر	1.042	2	0.521	6.637	0.001
الجنس * العمر	0.207	2	0.103	1.317	0.269
الخطأ	43.955	560	0.078		
الكلي	45.529	565			

*الفرق دال احصائياً

تشير النتائج في الجدول (16) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)** في درجة الذكاء الأخلاقي الكلي لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (1.397)، وبمستوى دلالة (0.238).

كما تشير النتائج في الجدول (16) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha \leq 0.05$)** في الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغير العمر، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة إذ بلغت (6.637)، وبمستوى دلالة (0.001)، ولمعرفة عائدية الفروق، تم تطبيق اختبار شيفية للمقارنات البعدية، والجدول (17) يبين ذلك:

الجدول (17)

اختبار شيفية للفروق في درجة الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان ، تبعا لمتغير العمر (الصف)

المجال	العمر	المتوسط الحسابي	16 سنة	15 سنة	14 سنة
الدرجة الكلية	**16 سنة**	2.23	2.23	2.21	2.14
	15 سنة	2.21	-	0.02	*0.09
	14 سنة	2.14		-	0.07

* الفرق دال احصائياً

يلاحظ من الجدول (17) أن الفرق في الدرجة الكلية كان لصالح فئة (16 سنة) (الصف العاشر) عند مقارنتها مع (14 سنة) (الصف الثامن).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصه: هل تختلف السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان باختلاف الجنس والعمر؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة اختلاف السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان ، تبعا لمتغيري الجنس والعمر(الصف)، ويظهر الجدول (18) ذلك.

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجة السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغيري الجنس والعمر (الصف)

الجنس	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	14 سنة	115	3.71	.404
	15 سنة	50	3.60	.371
	16 سنة	125	3.61	.301
	المجموع	290	3.65	.360
أنثى	14 سنة	112	3.67	.358
	15 سنة	38	3.69	.384
	16 سنة	126	3.66	.360
	المجموع	276	3.67	.361
المجموع	14 سنة	227	3.69	.382
	15 سنة	88	3.64	.377
	16 سنة	251	3.63	.332
	المجموع	566	3.66	.360

يلاحظ من الجدول (18) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغير العمر، إذ حصل فئة العمر (14 سنة) (الصف الثامن) على أعلى متوسط حسابي (3.69)، وحصل اصحاب الفئة (15 سنة) (الصف التاسع) على المتوسط الحسابي الثاني (3.64) وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (16 سنة) (الصف العاشر) في المرتبة الثالثة، إذ بلغ (3.63).

وفيما يتعلق بالجنس فقد بلغ المتوسط الحسابي الإناث (3.67)، في حين بلغ متوسط الذكور (3.65). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات العائدة إلى اختلاف العمر والجنس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**$\alpha \leq 0.05$**)، تم تطبيق اختبار تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (19):

الجدول (19)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في درجة السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغيري الجنس والعمر (الصف)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	0.142	1	0.142	1.094	0.296
العمر	0.42	2	0.21	1.623	0.198
الجنس * العمر	0.357	2	0.179	1.38	0.252
الخطأ	72.472	560	0.129		
الكلي	7644.598	566			

تشير النتائج في الجدول (19) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**$\alpha \leq 0.05$**) في درجة السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان ، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة؛ إذ بلغت (1.094)، وبمستوى دلالة (0.296)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغير العمر(الصف)، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة؛ إذ بلغت (1.623)، وبمستوى دلالة (0.198). كما لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعا للتفاعل بين متغيري الجنس والعمر، استناداً إلى قيمة ف المحسوبة، إذ بلغت (1.38)، وبمستوى دلالة (0.252).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضّمن هذا الفصل مناقشة النتائج التى توصلت اليها الدراسة، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاخلاقي والسعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان؟

أشارت النتائج أن مستوى الذكاء الأخلاقي جاء متوسطاً، وجاء في الرتبة الأولى مجال " فضيلة الضمير" وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاء مجال "فضيلة التعاطف" بمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة مجال " فضيلة التسامح " وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة الاخيرة مجال " فضيلة العدل"، كما أن مستوى الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان في مجال " فضيلة اللطف و فضيلة الاحترام و فضيلة ضبط النفس " كان متوسطاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب رأي الباحثة، بأن الطلبة في مرحلة المراهقة ينشغلون بالقيم الخلقية والتفكير في المعايير والمثل العليا من جهة، والتفكير بما يدرو حوله من مؤثرات خارجية كالأصدقاء من جهة أخرى، وهنا تتضارب لديه الأفكار حول تمسكة بالقيم الأخلاقية أو التاثر بأفكار أصدقاءه المراهقين.

وهذا يتفق مع نتيجة دراسة مشرف (2009) التي أشارت إلى أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكولبرج، وهي تقابل مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الإجتماعي، وتشير هذه المرحلة إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة النواصرة (2008) التي أشارت إلى أن مستوى الذكاء الخُلقي الكلي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً.

السؤال الثاني: ما مستوى السعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى السعادة الكلي لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان كان متوسطاً، حيث جاءت فقرات أداة الدراسة في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ جاءت في الرتبة الأولى للفقرة (29) التي تنص على" أحمل ذكريات غير سعيدة عن الماضي"، بمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (13) التي تنص على " لا أعتقد أن شكلي جذاب" وبمستوى مرتفع، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (7) التي تنص على " استمتع في معظم الأمور التي أقوم بها " بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (5) التي تنص على" أشعر بعدم الإرتياح حينما استيقظ من النوم " بمستوى متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب رأي الباحثة، أن عينة الدراسة هم طلبة ينتمون للمدارس الخاصة والمدارس الخاصة يتوافر بها الإمكانات المادية والخبراتية التي تنعكس على الحالة النفسية للطلبة، ولكن نتيجة المشكلات التي يمر بها المراهق في هذه المرحلة من عدم استقرار انفعالي وعاطفي واجتماعي لديهم، ينعكس على مستوى سعادتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شعبان (2010) التي أشارت إلى حصول طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا على درجة متوسطة على مقياس السعادة، كما تتفق مع دراسة بيرنغر وهيدلسون وبوفير(Pernger, Hudelson, & bovier (2004 التي تناولت السعادة والصحة لدى الشباب في سويسرا، حيث أظهرت النتائج أن 63% من المشاركين يشعرون بالسعادة كل الوقت أو معظم الوقت.

السؤال الثالث: ما العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والسعادة لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان؟

أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء الأخلاقي الكلي وكل من (فضيلة التعاطف واللطف والإحترام) من جهة، والسعادة من جهة أخرى لدى الطلبة المراهقين في مدينة عمان، فيما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين فضيلة الضمير والعدل من جهة والسعادة من جهة أخرى.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة حسب رأي الباحثة، أن المراهقين تصبح معتقداتهم الأخلاقية أكثر تركيزا حول الصواب، وأقل اهتماما بالخطأ ويزيد نضجه العقلي والمعرفي ويصبحون اجتماعيون أكثر، وهذا من شأنه يزيد من إحساس المراهقين بالسعادة وهذا ما يفسر وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الأخلاقي والسعادة لدى المراهقين.

كما يمكن تفسير نتيجة هذه الدراسة أيضاً وبحسب رأي الباحثة، أن زيادة ادراك المراهق لفضيلة التعاطف واللطف والإحترام تنعكس على سعادته، لأن الطفل في مرحلة المراهقة يسعى لأن يكون مقبول اجتماعياً ومحبب من طرف الآخرين، فبالتالي ردود فعل الآخرين لسلوكه الذي يتصف بالتعاطف واللطف والإحترام هو مصدر لشعوره بالسعادة.

كما يمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن زيادة إدراك الطفل لفضيلة الضمير والعدل تشكل عبئاً على الطفل المراهق مما ينعكس على سعادته، خصوصا أن الطفل في مرحلة المراهقة يكون متذبذب الحالة النفسية، مما قد ينعكس على سعادته، وهذا ما يفسر وجود علاقة سلبية فيما بين فضيلة الضمير وفضيلة العدل.

السؤال الرابع: هل يختلف الذكاء الأخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان بإختلاف الجنس والعمر؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي الكلي لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بحسب رأي الباحثة، أن الأفراد (ذكور وإناث) يمرون بمرحلة متشابهه وهي مرحلة المراهقة، التي يطرأ عليها تغيرات عقلية ونفسية وجسمية، حيث أن المراهقين في هذه المرحلة (ذكور وإناث)، يصبحوا قاردين على ادراك القيم الأخلاقية التي تُفرض عليهم من (البيئة، المجتمع، الأهل، العادات والتقاليد الإجتماعية)، فكون عينة الدراسة هم طلبة من المدراس الخاصة بمحافظة عمان، فهذا يبين أن هؤلاء الطلبة يعيشوا بمجتمع عاداته وقيمه الأخلاقية متشابهة، وهذا ما يفسر عدم وجود فروق بين الذكاء الاخلاقي لدى الطلبة المراهقين في عمان.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أرناؤوط وتوق (1985) ومع نتيجة دراسة الشمري (2007) التي توصلت نتائجهما إلى عدم وجود فروق في الذكاء الأخلاقي تبعاً لمتغير الجنس.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات بوربا (Borba, 2001)، حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق في الذكاء الأخلاقي لصالح الإناث، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الكحلوت (2004) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى النضج الخلقي لصالح الإناث.

كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة النواصرة (2008) التي تم تطبيقها على الطلبة من الفئات العمرية: السابع الأساسي (متوسط أعمارهم 12 سنة) والصف الأول الثانوي متوسط أعمارهم 16 سنة، حيث أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الذكاء الإنفعالي والذكاء الإجتماعي والذكاء الخلقي على متغير الجنس، ولصالح الإناث، والمرحلة العمرية

ولصالح المرحلة العمرية (12 سنة)، واختلفت نتيجة هذه الدراسة أيضاً مع دراسة مشرف (2009) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

كما اختلفت مع نتيجة دراسة الناصر (2009) والزوايدة (2012) التي أشارت نتائجها الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الاخلاقي، على وفق متغيري (النوع) ذكور –إناث (والإختصاص

كما توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الأخلاقي الكلي وفضيلة كل من (التعاطف والضمير وضبط النفس) لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغير العمر، إذ حصل اصحاب فئة (16 سنة) على أعلى متوسط حسابي، وجاء أصحاب فئة (15 سنة) بالرتبة الثانية، وأخيراً جاء المتوسط الحسابي لفئة (14 سنة).

وتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة منطقية، لأن النمو الأخلاقي يزداد بازدياد العمر نتيجة للتنشئة (الأسرية والمدرسية والثقافية) التي يتعرض لها الفرد في حياته، كون عينة الدراسة هي من فئة المراهقين ذوي الأعمار(14- 15 16) سنة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بدران (1981) التي تم تطبيقها على فئات عمرية تتراوح أعمارهم بين (13-14) (17-18)، حيث توصلت نتائجها إلى أن الأفراد يتطور تفكيرهم الخلقي تبعا لتقدمهم في العمر.

السؤال الخامس: هل تختلف السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان بإختلاف الجنس والعمر؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للسعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان تبعاً لمتغير الجنس.

ويمكن أن ترد نتيجة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في السعادة، إلى تشابة البيئة الإجتماعية والمدرسية والثقافية التي لا تفرق بين الذكور والإناث في التربية وحقوق التعليم وممارسة الأنشطة المختلفة، كما ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى أن المجتمع يسير نحو الحداثة والتي من شأنها إزالة الفروق بين الجنسين في مختلف جوانب الحياة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة شعبان (2010) التي أشارت نتائجها إلى وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس والتخصص على مقياس السعادة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هريدي وفرج (2002) التي طبقت على عينه من الراشدين المصريين ذكورا وإناثاً، حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة على متغير السعادة والجنس.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بيرنغر وهيدلسون وبوفير(2004) Pernger Hudelson,& bovier، التي أشارت نتائجها إلى أن الذكور والإناث متشابهون بالشعور بالسعادة، ودراسة فرانسيس وهانز ولويز (Francis, Hans &Lewis, 2003) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة في درجات الطلاب على مقياس السعادة تعزى إلى متغير الجنس.

كما اتفقت مع نتيجة دراسة ناتفيج والبريكستين وكوارنيستروم (2003) Natvig, Albreksten & Quarnstrom، التي أشارت إلى وعدم وجود فروق في درجات السعادة بين الذكور والإناث.

واختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي (2001)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين فيما يتعلق بالسعادة والتفاؤل والوجدان الإيجابي والسلبي.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعاً لمتغير العمر، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان، تبعا للتفاعل بين متغيري الجنس والعمر.

ويمكن أن ترد نتيجة عدم وجود فروق في السعادة تبعاً للعمر حسب رأي الباحثة، إلى أن عينة الدراسة تمثل الصفوف الثامن والتاسع والعاشر ممثلة بالأعمار (14، 15، 16)، وكلهم يمرون في مرحلة المراهقة، ويمثلون مرحلة عقلية واحدة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة أيضاً مع نتيجة دراسة المنشاوي (2009)، حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس السعادة أو بين فئتي العمر على نفس المقياس، وفي التفاعل المشترك بين كل من الجنس وفئتي العمر.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة توصى الباحثة بما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيرات أخرى والتركيز على مرحلة المراهقة، بهدف تفسير وجود أو عدم وجود فروق في متغيرات مثل الجنس / العمر.
- دعوة القائمين على إعداد المنهاج المدرسي، إلى دمج فضائل الذكاء الأخلاقي بالمنهاج الدراسي وإعداد أنشطة تعليمية لتنميتها لدى الطلاب، واثراء المكتبات بمنشورات متنوعة تبين أهمية الذكاء الأخلاقي، خاصة وأن هذه الدراسة بينت أن مستوى الذكاء الأخلاقي للطلبة متوسط.
- العمل على عقد ندوات ومحاضرات لتعريف الطلبة بالذكاء الأخلاقي وأهميته في الحياة.
- إجراء المزيد من الدراسات مشابهه لهذه الدراسة على مراحل عمرية ودراسية أخرى .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أرجايل، مايكل،(1997). **سيكولوجية السعادة،** ترجمة فيصل عبد القادر يونس، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- أحمد، جمال شفيق، (1994). الشعور بالسعادة لدى الأطفال في ضوء محددات المرحلة العمرية والجنس والمستوى الإجتماعي والإقتصادي "دراسة سيكومترية مقارنة"، **مجلة بحوث كلية الاداب،** جامعة المنوفية، العدد 20، القاهرة، ص117-155.

- الأيوب، خالد، (2008). **التدريب على الأخلاق،** ورقة بحثية غير منشورة، ندوة القيم والأخلاق، المنظمة للمؤسسات الاقتصادية في الكويت، الكويت.

- أوزي، أحمد (1986). سيكولوجية المراهق. دراسة ميدانية للاتجاهات النفسية الإجتماعية للمراهق المغربي، **مجلة الدراسات النفسية،** الرباط.

- أبو الخير، عبد الكريم قاسم، (2004). **النمو من الحمل الى المراهقة،** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- أبو بيه، سامي محمد، (2006). **النمو الخلقي وعلاقته بالتفوق - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس الرياض،** كلية التربية-جامعة المنصورة، موقع شبكة الحصن النفسي، www .bafree.net/forums/showthread.php.

- أبو جادو، صالح محمد علي، (2004). **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة،** الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- أبو جادو، صالح محمد علي، (2011). **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة،** الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- بدران، أمية (1981). **مدى انطباق مراحل الحكم الأخلاقي على طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.
- بدير، كريمان محمد عبد السلام، (1995). **الإحساس بالسعادة عند الأطفال دراسة عبر حضارية مقارنة في دراسات وبحوث الطفولة المصرية**، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.
- بوربا، ميشيل، (2003). **بناء الذكاء الاخلاقي**، ترجمة ومراجعة الحسني، سعد وجمل، محمد جهاد، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي، غزة ، فلسطين.
- توق، محي وارناؤوط، سعادات، (1984). العلاقة بين النمو المعرفي والأحكام الأخلاقية لدى عينة من الأطفال الأردنيين، **المجلة العربية للعلوم الانسانية**، العدد 18، جامعة الكويت.
- توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن،(1984). **أساسيات علم النفس التربوي**، دار جون وايلي وأبنائه، انكلترا، بريطانيا.
- جابر، عبد الحميد جابر وكفافي، علاء الدين، (1995). **معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء السابع، القاهرة: دار النهضة العربية.
- الجراح، عبد الناصر ذياب، (2003). **أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية على تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدى فئة من طلبة جامعة اليرموك**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الجندي، أمسية السيد، (2009). مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجداني لطلاب كلية التربية– جامعة الاسكندرية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد التاسع عشر، العدد 62 ، ص11–69.
- جودة، أمال، (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقتة بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**، المجلد 21 ،العدد3، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

- الحافظ، نوري، (1990). **المراهق(دراسة سيكولوجية شاملة تتناول اوجه النمو المختلفة لمرحلة المراهقة وما يتخللها من مشكلات مع تقديم الحلول المناسبة لمعالجتها استناداً الى الخبرات العلمية والخبرات العملية الواسعة)**، عمان: دار الفارس للنشر والتوزيع.
- حسين، محمد عبد الهادي، (2003). **تربويات المخ البشري**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حواشين، ومفيد نجيب وحواشين، زيدان نجيب، (1996) .**النمو الإنفعالي عند الأطفال**، عمان: دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع.
- الراشدي، بدر بن يحيى بن سعيد، (2012). **شخصية المراهق وكيفية التعامل معه**، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- ربيع، محمد، (2004). **التراث النفسي عند علماء المسلمين**، القاهرة: دار غريب للنشر.
- الريماوي، محمد عودة، (2003). **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) الأسس النظرية – المشكلات وسبل علاجها)**، عمان: دار زهران للنشر.
- الريماوي، محمد عودة، (2003). **مقدمة في علم نفس الطفل**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الريماوي، محمد عودة، (2008). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، الطبعة الثانية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزعبي، أحمد محمد، (2010). **سيكولوجية المراهقة**، الطبعة الأولى، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- الزغبي، فتحي محمد، (2006). الصداقة والسعادة في فلسفة مسكوية الأخلاقية، **مجلة بحوث كلية الآداب**، جامعة المنوفية، العدد 65، القاهرة، ص 181–217.
- زهران، حامد عبدالسلام، (1999). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، القاهرة، عالم الكتب.

- الزوايدة، حسن، (2012). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج كولز في تنية الذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدينة عمان/الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- زيدان، اكرم، (2008). **سيكولوجية المال(هوس الثراء وامراض الثروة)**، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد351.
- سامرز، هيثر، واتسون، وآن، (2009). **كتاب السعادة**، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.
- السيد، الجندى، أمسية، (2009). مصادر الشعور بالسعادة وعلاقتها بالذكاء الوجدانى لطلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد 19 ، العدد 62، ص 110-700.
- السيد، نفين بكر عبد الرحمن محمد، (1997). العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعه أسيوط، موقع الحصن النفسي. www.bafree.net/forums/
- سيلجمان، مارتين، (2006). **السعادة الحقيقة**، ترجمة العسر، صفاء و كفافي، علاء الدين، والسيد، عزيزة، ويونس، فيصل، وعلوان، فادية علوان، وغباشي، سعير، الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة جرير.
- شعبان، أكرم، (2010). **العلاقة بين السعادة والذكاء الإنفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة عكا**، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.
- الشمري، عمار عبد علي حسن، (2007). **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

- الشمري، هدى علي جواد، (2008). **الأخلاق في السنة النبوية**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الصباغ، رمضان، (1998). **الأحكام التقويمية في الجمال والأخلاق**، الطبعة الأولى، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

- العامر، عثمان بن صالح، (2004). **دور المؤسسات التعليمية في تحقيق الأمن الأخلاقي والمجتمعي في عصر العولمة**، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقد في كلية الملك فهد الأمنية، الرياض، السعودية.

- عبد الخالق وآخرون، احمد، (2003). معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد 13، العدد 4، ص581-612.

- عبد الوهاب، أماني عبد المقصود، (2006). السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، العدد الثاني، ص 254-306.

- عثمان، أحمد عبد الرحمن، (2001). المساندة الإجتماعية من الأزواج وعلاقتها بالسعادة والتوافق مع الحياة الجامعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات، **مجلة كلية التربية**، جامعة الزقازيق، العدد 37، ص 134-195.

- عثمان، فاروق السيد رزق، محمد عبد السميع، (2001). الذكاء الإنفعالي مفهومه و قياسه، **مجلة علم النفس**، العدد58 ، ص32-51.

- عطيتو، عباس حربي، (1992). **ملامح الفكر الفلسفي عند اليونان**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- العارضة، محمد، (2003). **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، نظرياته وتطبيقاته**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- عفراء، ابراهيم العبيدي وسهام، عزيز الأنصاري، (2011). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلامذة الصف السادس الإبتدائي، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد الحادي والثلاثون، ص 74-96

- العنزي، فريج عويد، (2001). الشعور بالسعادة وعلاقته ببعض السمات الشخصية، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد 11، العدد 3، ص 351-377.

- عيسوى، عبد الرحمن محمد، (2003). **الإختبارات والمقاييس النفسية والعقلية**، منشأة المعارف، الإسكندرية.

- الغزالي، الإمام أبي حامد، تحقيق سيد عمران، (2004). **إحياء علوم الدين**، الجزء الثالث، القاهرة: دار الحديث.

-القعيد، ابراهيم و المبارك، خالد، (2003). **المرشد الشخصي للسعادة والنجاح**، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.

- القاسم، موضي، (2011). **الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة الأمل لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، أم القرى.

- قناوي، هدى محمد وعبد المعطي، حسن مصطفى، (2001). **علم نفس النمو – الأسس والنظريات**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

- الكحلوت، عماد حنون محمد، (2004). **دراسة لبعض المتغيرات الإنفعالية والإجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخُلقي لدى المراهقين في محافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية قسم علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.

- الكساسبة، ايناس، (2012). **أثر برنامج تدريبي في الذكاء الاخلاقي المستند الى نموذج بوربا على الذكاء الأخلاقي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الرابع الاساسي في محافظة العاصمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.

- كفافي، علاء الدين، (1999). **معجم علم النفس والطب النفسي**، ج1، القاهرة: دار النهضة العربية.
- كفافي، علاء الدين، (2009). **علم النفس الإرتقائي سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- مايسة، أحمد النيال وماجدة خميس، علي، (1995). السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والشخصية لدى عينة من المسنين والمسنات " دراسة سيكومترية مقارنة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، **مجلة علم النفس**، السنة التاسعة، العدد63، ص 22-40.
- مراد، سعيد، (2001). **نظرية السعادة عند فلاسفة الإسلام** الطبعة الأولى، مؤسسة عين للدراسات والبحوث الإنسانية والإجتماعية.
- مشرف، ميسون محمد، (2009). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الإجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، غزة.
- المنشاوي، سائدة، (2009). **العلاقة بين السعادة والذكاء الإنفعالي لدى عينة من المراهقين الأردنيين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- مهدي، كاظم علي، (2002). القيم النفسية والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد3، عدد2.
- ناصر، ابراهيم، (2006). **التربية الأخلاقية** .الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- الناصر، أروى سعيد محمود، (2009). **فاعلية برنامج تعليمي تعلمي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال المساءة معاملتهم**، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- النواصرة، فيصل، (2008). **الذكاء الإنفعالي والإجتماعي والخلقي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقتة ببعض المتغيرات الديموغرافية**، رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- نوري، الحافظ، (1990). **المراهق دراسة سيكولوجية شاملة تتناول أوجه النمو المختلفة لمرحلة المراهقة وما يتخللها من مشكلات مع تقديم الحلول المناسبة لمعالجتها، استناداً إلى الدراسات العلمية والخبرات العلمية الواسعة**، الطبعة الثانية، عمان: دار الفارس للنشر والتوزيع.
- نوفل، محمد بكرو فريال محمد، أبو عواد، (2011). **علم النفس التربوي**، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نومورا، يوشيكو، (2004). **التعليم التكاملي المستمر كصانع للمستقبل**، ترجمة حسن صرصورا، القاهرة: دار الفكر الإسلامي للنشر.
- الهابط، محمد، (2003). **التكيف والصحة النفسية**، ط3، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- هريدي، عادل، وفرج، طريف، (2002). مصادر ومستويات السعادة المدركة في ضوء العوامل الكبرى للشخصية والتدين وبعض المتغيرات الأخرى، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد61، المجلد 15، ص 64-72.
- واطسون، روبرت وليندجرين، هنري، (2004). **سيكولوجية الطفل والمراهقة**، تقديم: فرج أحمد فرج، ترجمة داليا عزت مؤمن ومحمد عزت مؤمن، القاهرة: مكتبة مدبولي.
- اليوسفي، مشيرة، (1989). دراسة عاملية لمفهوم السعادة لدى طلاب كلية التربية بالمنيا، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، المجلد الثالث، العدد الاول يوليو، تصدر عن كلية التربية جامعة المنيا، القاهرة، ص137-157.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abdel- khalek , A. M. (2006) . Measuring happiness with a single – item scale . **Social Behaviour & Personality**: **an International Journal.** 34.p 139-149

- Abdel- kalek , A. M. (2007) .Love of life as a new construct in the well being domain. **Social Behaviour & Personality**: **an International Journal.**34.p 125-134

- Adelson, J. & Doehrman, M. J. (1984). **Handbook of Adolescent psychology**, New York: Wiley.

- Bansal , S. ;& Reddy , P. Malik & Saxena, A. (2008). Modular fixture planning for minimum three-dimensional tolerances using a neutral part data exchange format , **International Journal of Production Research**, Vol. 46, No. 6.

- Berger, k. s. (1988**). The developing person through the life span**, (2 nd ed) New York: Worth Publishers, Inc.

- Borba, M. (2001). **Building Moral Intelligence, the sevsn essential**

Virtues that kids to Do the Right Think, Sanfrancisco, Jossey Bass.

- Cheng , H. & Furnham , A. (2001). Attributional style and personality as predictors of happiness and mental health. **Journal of happiness studies** : 2, p 307-327.

- Cheng , H. & Furnham, A. (2003). Personality, self- esteem and demographic predictions of happiness and depression **.journal of Personality & Individual Differences**. 34(6). 921-942

- Coles , R. (1991). **The Spiritual Life of Children**, Bloomsbury: publishing Great Britain.

- Coles, R. (1997). **The Moral Intelligence of Children**: How to Child. Penguin Group. New York.

- Coles, R. (2003). **Children of Crisis**. Random House Trade Paperbacks.

- Coles, R. (2010). **Lives We Carry with Us**: Profiles of Moral Courage. New Press.

- Cohen S, GB. (1991). **Stress and infectious disease in Humans.** Psycho Bull 1991;109:5.24.

- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1984). Gender differences in empathy and realted capacities. **Psychological Bulletin**, 94, 100-131.

- Francis, L, Hans, L & Lewis, A. (2003). The relationship between religion and happiness among German students. **Pastoral Psychology** . 51(4).273-281.

- Gerjolj, S. (2008). The Relevance of Moral Intelligence in Educational Processes **, Journal of Contemporary Research in Business** , Vol. 8, No. 3.

- Govindaluri, M.S. & Shin, S. & Cho, B.R. (2004). Tolerance optimization using the Lambert W function: an empirical approach, **International Journal of Production Research** , Vol. 42, No.16.

- Hart, D, & Chmiel, S. (1992): Influence of Defense Mechanisms on Moral Judgment Development: Longitudinal Study, **Developmental Psychology** . vol.28 no. 4. P 722 – 730.

- Hums, Mary, A. (2010). The Conscience and Commerce of Sport Management: One Teacher's Perspective, **Journal of Sport Management** , 24.

- Kindlon, D. and Thompson, M. (2002). **Raising Can Protecting the Moral Life of Children**, New York, Ballantine.

- Lyubommirsky.S, Ross,L. (1999) . Changes in Attractiveness of Elected , Rejected, and Precluded Alternatives : A comparison of Happy and Unhappy Individuals. **Journal of Personality and Social psychology**, 76(6) . 988-1007

- Marcia, J .(2003). **Theory of Dolescnt Identity formation** , Available : http//www.edu/education/mfp/302 marcia.ppt.

- Markova, I. (1995). Medical Ethics: a branch of societal psychology. in: h.t. himme wiet and G. Gaskell (ads), **Societal Psychology**, (p.122- 137)..

- Mc Crae, R.R. (1999). Mainstream Personality. Psychology and Study of Religion. **Journal of personality** .67(6). 1209-1218.

- Nadeem, M. (2010). Role of Training in Determining the Employee Corporate Behavior with Respect to Organizational Productivity: Developing and Proposing a Conceptual Model, **International Journal of Business and Management**, Vol. 5, No.12.

- Natvig ,G, Albrektsen, G & Quarnstrom, U. (2003). Association between psychology factors and happiness among school adolescents. **International Journal of Nursing Practice**. 9(3) 166-175.

- Perneger, T .Hudelson. M & Bovier, A. (2004). **Health and happiness in young Swiss adults.** Quality of life Research. 13(1) 171-178.

- Taylor, J. H. and Walker, L. (1997). Moral Climate and Development of Moral Reasoning: The Effects of Dyadic Discussion Between Young Offenders. **Journal of Moral Education**, 26 (1), 21-45.

- Pervin, Larence (1994). **A Critical Analysis of Current Brait Theory Psychology Inquiry,** from**: http://www.iep,ubm.edu/m/moral ch, hml**.

- Hunt, E. (1995). **The role of intelligence in modern society** .American Scientist, 83,356-368.

- Singh, P.K. & Jain, P.K. & Jain , S.C. (2003). Simultaneous optimal selection of design and manufacturing tolerances with different stack-up conditions using genetic algorithms, **International Journal of Puiduciion Rcsi-iirch**, ISSN I (I2I) 7543 print ISSN 1366 5S8X online , Vol.41,No.11.

-Swanson, H. Lee., Hill, Gloria (1993). **Metacognitive Aspects of Moral Reasoning and Behavior**. Adolescence, vol. 28, 1993. N/A.ISSN-0001-8449. ERIC #: EJ472221.

- Vennhoven. (2001). **What we know about happiness, paper presented at the dialogue on "Gross National Happiness: Woudscoten, Zeist"**, The Netherlands, January ,14-15,2001.

- Vitton, Charles J. and Wasonga, Teresa A. (2009). Between Kohlberg and Gilligan: Levels of Moral Judgment among Elementary School Principals, **Leadership and Policy in Schools,** v8, n1, p92-116, www.eric.ed.gov.

- Weinstock, Michael and Assor, Avi. (2009). Schools as Promoters of Moral Judgment: The Essential Role of Teachers' Encouragement of Critical Thinking, **Social Psychology of Education: An International Journal**, v12, n1, p137-151**,** www.eric.ed.go

ملحق (1)

المقياس في صورته الأوليه

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الدراسات العليا
قسم علم النفس والتربية الخاصة

الأستاذ الدكتور .... المُحكم المحترم.

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان**". كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي. مما يتطلب جمع معلومات عن موضوع الدراسة.

ونظراً لما تتمتعون به من سمعة علمية طيبة، تضع الباحثة بين أيديكم أداتا الدراسة المرفقة راجية التفضل بإبداء رأيكم بصدد فقراتها من حيث مدى صلاحيتها لأغراض الدراسة، أو أية تعديلات ترونها مناسبة.

شاكرين حسن تعاونكم

الباحثة

فرح عبد الله

الصف:
المدرسة:
الجنس:

مقياس السعادة

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
1	اشعر بعدم الرضا والسرور من وضعي الحالي			
2	اهتم كثيرا بالآخرين			
3	اشعر أن الحياة كريمة معي			
4	احمل مشاعر دافئة نحو معظم الناس			
5	غالبا لا اشعر بالارتياح عندما استيقظ من النوم			
6	أنا غير متفائل بالمستقبل			
7	استمتع في معظم الأمور التي أقوم بها			
8	دائما التزم بما يطلب مني وانشغل به كثيرا			
9	اشعر أن الحياة من حولي جميلة			
10	لا اعتقد أن العالم الذي أعيش فيه مكان جيد			
11	اضحك كثيرا خلال اليوم			
12	اشعر بالرضا عن كل شيء في حياتي			
13	لا اعتقد أن شكلي جذاب			
14	هناك فرق كبير بين ما أتمنى فعله وما افعله في الواقع			
15	اشعر بسعادة كبيرة في معظم الأوقات			
16	استمتع عند رؤية الأشياء الجميلة من حولي			
17	اشعر أنني ابعث البهجة والسرور دائما على الآخرين من حولي			
18	استطيع أن أتكيف مع كل موقف أريد التعامل معه			
19	اشعر أنني غير مسيطر تماما على حياتي			
20	اشعر أنني قادر على مواجهة أي شي			
21	اشعر أنني يقظ عقليا في معظم الأوقات			
22	اشعر بالسرور والبهجة في معظم الأوقات			

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
23	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي			
24	لا أجد لحياتي هدف أو معنى أسعى لتحقيقه			
25	اشعر أنني املك الكثير من الطاقة والحيوية			
26	لي تأثير جيد في سير الأحداث من حولي			
27	لا ألهو مع الآخرين			
28	لا اشعر أن صحتي جيدة			
29	لا أحمل ذكريات سعيدة عن الماضي			

مقياس الذكاء الأخلاقي

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
	فضيلة التعاطف			
1	احرص على زيارة القريب			
2	لا أتحمس لمساعدة من يحتاج مساعدة			
3	أتمنى الخير حتى لمن اكره			
4	أحب الناس			
5	ارغب في إغاثة المحتاج			
6	لا أحس بحاجة الفقير			
	فضيلة الضمير			
7	اشك في تصرفات الآخرين وأقوالهم			
8	ألوم نفسي حين ارتكب خطأ			
9	يعجبني من الناس المخلصين			
10	احرص على احترام الناس			
11	أبالغ في حبي			
12	اغضب بسهولة			
	فضيلة ضبط النفس			
13	أتجنب الخطأ ما استطعت			
14	أدافع عن حقوق الآخرين			
15	قادر على مقاومة وسوسة الشيطان			
16	اعرف ما أريده بالضبط			
17	اقدر خصوصيات الآخرين			
18	أعامل الناس كما أحب أن يعاملوني به			
	فضيلة الاحترام			
19	أتألم لأنين المرضى			
20	أحب الاعتدال في كل شيء			
21	لا أفضل أحد على نفسي			
22	أعذر من أخطأ في حقي			

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
23	أتحمل مسؤولية أفعالي			
	فضيلة اللطف			
24	لا أعترف بما يتميز به الآخرون			
25	لا تثير اهتماماتي الجمعيات المدافعة عن حقوق الإنسان			
26	لا تهمني إساءة معاملة الأطفال			
27	أتألم لما يقع على بعض الإناث من إساءة			
	فضيلة التسامح			
28	أقدر مشاعر الآخرين.			
29	أعمل ما بوسعي لتخفيف خوف وآلام الآخرين			
30	تعجبني الأسرة المتوادة			
31	أدعو للناس بالسعادة والتوفيق			
32	كثيرا ما ألجأ للعنف في سلوكي			
33	أحترم الأديان الأخرى			
	فضيلة العدل			
34	من الصعب أ أنسى إساءات الآخرين لي			
35	أفضل مصلحتي على المصلحة العامة			
36	أتمنى أن يعاملني والداي كما يعاملوني إخواني			
37	يهمني أن يعاملني المعلمون كما يعاملون زملائي			
38	لا تتاح لي حرية التعبير عن أرائي			
39	ليس من حق الجميع الالتحاق بالمدرسة.			

الملحق رقم (2)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لمقياس الذكاء الأخلاقي والسعادة

الرقم	الإسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	جهة العمل
1	د. أحمد الزعبي	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
2	د. حيدر ظاظا	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	الجامعة الأردنية
3	د. محمد القضاة	أستاذ مشارك	أصول تربية	الجامعة الأردنية
4	د. محمد الزبون	أستاذ مشارك	أصول تربية	الجامعة الأردنية
5	د. خالد السرحان	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
6	د. هناء الرقاد	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
7	د. عريب أبو عميرة	أستاذ مساعد	إرشاد وصحة نفسية	جامعة البلقاء التطبيقية
8	د. بلال الخطيب	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة البلقاء التطبيقية
9	د. نايفة الشوبكي	أستاذ مساعد	إرشاد وصحة نفسية	جامعة البلقاء التطبيقية
10	د. عبدالله الهباهبه	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	جامعة البلقاء

الملحق رقم (3)

المقياس في صورته النهائية

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الدراسات العليا
قسم علم النفس والتربية الخاصة

عزيزي الطالب

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " **الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة لدى الطلبة المراهقين في عمان**". كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي. مما يتطلب جمع معلومات عن موضوع الدراسة.

أرجو التكرم بتعبئة الإستبانات المرفقة بموضوعية وصدق، علما أن المعلومات والبيانات ستعامل بسرية تامة ولن تكون إلا لإغراض البحث العلمي فقط، مؤكدا على ضرورة تعبئة الفقرات جميعها، ومؤكدا أيضا على أنه لا توجد إجابات صائبة أو خاطئة فالإجابة الصائبة هي التي تعبر عن رأيك بكل صدق وموضوعية

شاكرين حسن تعاونكم

الباحثة

فرح عبدالله

الصف:
المدرسة:
الجنس:

مقياس السعادة في صورته النهائية

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق أبدا
1	أشعر بعدم الرضا والسرور من وضعي الحالي					
2	أهتم كثيرا بالآخرين					
3	أشعر أن الحياة كريمة معي					
4	أحمل مشاعر دافئة نحو معظم الناس					
5	أشعر بعدم الارتياح حينما أستيقظ من النوم					
6	أنا غير متفائل بالمستقبل					
7	أستمتع في معظم الأمور التي أقوم بها					
8	التزم بما يطلب مني وانشغل به كثيرا					
9	أشعر أن الحياة جميلة من حولي					
10	لا أعتقد أن العالم الذي أعيش فيه مكان جيد					
11	أضحك كثيرا خلال اليوم					
12	أشعر بالرضا عن أشياء كثيرة في حياتي					
13	لا أعتقد أن شكلي جذاب					
14	هناك فرق كبير بين ما أتمنى فعله وما أفعله في الواقع					
15	أشعر بسعادة كبيرة في معظم الأوقات					
16	أستمتع عندما أرى الأشياء الجميلة من حولي					
17	أشعر أنني أسبب البهجة والسرور للآخرين من حولي					
18	أستطيع أن أتكيف مع كل موقف أريد التعامل معه					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق أبدا
19	أشعر أنني غير مسيطر تماما على حياتي					
20	أشعر أنني قادر على مواجهة أي شي					
21	أشعر أنني يقظ عقليا في معظم الأوقات					
22	أشعر بالسرور والبهجة في معظم الأوقات					
23	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي					
24	أشعر أن حياتي تسير بلا هدف أو معنى					
25	أشعر أنني املك الكثير من الطاقة والحيوية					
26	أمتلك تأثيرا جيدا في سير أحداث حياتي					
27	لا أحب اللهو مع الآخرين					
28	أشعر أن صحتي غير جيدة					
29	أحمل ذكريات غير سعيدة عن الماضي					

مقياس الذكاء الأخلاقي في صورته النهائية

الرقم	الفقرة	غالبا أكون هكذا	أحيانا ما أكون هكذا	نادراً ما أكون هكذا
1	أحرص على زيارة القريب			
2	أتحمس لمساعدة من يحتاج مساعدة			
3	أتألم لأنين المرضى			
4	أحب الناس			
5	أرغب في إغاثة المحتاج			
6	لا أحس بحاجة الفقير			
7	أشك في تصرفات الآخرين وأقوالهم			
8	ألوم نفسي حين أرتكب خطأ			
9	يعجبني من الناس المخلصين			
10	أحرص على احترام الناس			
11	أتجنب الخطأ ما استطعت			
12	أغضب بسهولة			
13	أبالغ في حبي			
14	أحب الاعتدال في كل شيء			
15	أستطيع مقاومة وسوسة الشيطان			
16	أعرف ما أريده بالضبط			
17	أقدر مشاعر الآخرين			
18	أعامل الناس كما أحب أن يعاملوني به			
19	أدافع عن حقوق الآخرين			
20	اقدر خصوصيات الآخرين			
21	أعترف بما يتميز به الآخرون			
22	تثير اهتماماتي الجمعيات المدافعة عن حقوق الإنسان			
23	أفضل نفسي على الآخرين			
24	اعمل ما بوسعي لتخفيف خوف والآم الآخرين			
25	أهتم بإساءة معاملة الأطفال			
26	أتألم لما يتعرض البعض للإساءة			
27	تعجبني الأسرة المتوادة			
28	أدعو للناس بالسعادة والتوفيق			
29	كثيرا ما الجأ للعنف في سلوكي			
30	اعذر من اخطأ في حقي			

الرقم	الفقرة	غالبا أكون هكذا	أحيانا ما أكون هكذا	نادراً ما أكون هكذا
31	احترم الأديان الأخرى			
32	من الصعب نسيان إساءات الآخرين لي			
33	أتمنى الخير حتى لمن اكره			
34	أفضل مصلحتي على مصلحة الجماعة			
35	أتمنى أن يعاملني والداي كما يعاملوني إخواني			
36	أعتقد أنه من حق الجميع الالتحاق بالمدرسة			
37	يهمني أن يعاملني المعلمون كما يعاملون زملائي			
38	تتاح لي حرية التعبير عن أرائي			
39	أتحمل مسؤولية أفعالي			

ملخص

Abstract

Prepared By

Farah Fathi Abd Al-qader Abdallah

Supervised By

Dr. Khaled Tayseer Al Shrayri

Assistant Professor

This study aimed at identifying the Moral Intelligence and its relationship with happiness among Adolescent students in Amman, and its relationship with some variables such as gender and age.

To achieve the objectives of the study, the correlation descriptive approach was used, as well as Moral Intelligence measure test which was prepared by Al-Naser (2009), and happiness measure which was developed by Al-Menshawi (2009). These measures were applied to students of (16^{th} , 15^{th}, 14^{th}) grades which follow the Directorate of Special Education in Amman Second. Represent the study sample which consists of (566) student, the study concludes to the following results:

The level of moral intelligence and happiness for Adolescent students in Amman was medium.

There is a statistically significant relationship between (overall moral intelligence degree) and (respect, empathy and kindness moralities) the results also showed that there is a negative statistically significant relationship between happiness and conscience morality.
There are no statistically significant differences in the degree moral intelligence for Adolescents students in Amman according to overall degree of gender variable and moralities.
There are differences in the degree of moral intelligence for the Adolescents students in Amman according to age variable, especially for the benefit of 16 years old age.
There are no statistically significant differences for Adolescents students' happiness in Amman according to gender and age variables and the reaction between them.
Keywords: Moral Intelligence, happiness, Adolescence.